This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

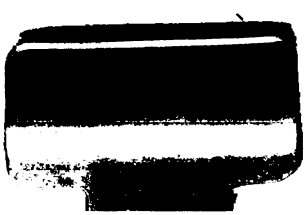
LA
721
.7
S2
UC-NRLF
$B 262 112
YB 04426

REESE LIBRARY

OF THE

UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class



Jürgen Bona Meyer
BONN.

Die allgemeine

Volksschule in kleineren Orten.

Ein Beitrag zur Organisationsfrage der Stadtschulen

von

Fr. Schäfer.
Lehrer in Niederrad, Kreis Frankfurt a. M.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Langensalza,
Verlags-Comptoir von Hermann Beyer.
1873.

LA7521
.I
S5

OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Vorbemerkung.

Nur einen Baustein hat der Unterzeichnete herrichten und zutragen wollen zu dem Gebäude, auf welchem mit der Volksbildung auch die Volkswohlfahrt beruht, nur einen Baustein, geformt dazu aus altem, bewährten Materiale. Möge derselbe eine Lücke auszufüllen vermögen und geeignet befunden werden, zwischen Gegensätzen zu vermitteln, welche noch mehr oder weniger schroff einander gegenüberstehen. Dann wird diese Arbeit, die nur aus reiner Liebe zur Sache entstanden und nur für einen concreten Fall berechnet ist, ihren Zweck völlig erreichen und der Verfasser hat seinen Lohn dahin.

Fr. Schäfer.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Zur Orientirung.

Die großen pädagogischen Fragen, welche jetzt auf dem Gebiete der Schule die Gemüther bewegen, sind, wie die meisten der sogenannten Tagesfragen immer zu sein pflegen, Zeitfragen: Kinder unserer Zeit, nur lösbar mit der Zeit und ihrer Erledigung harrend im Sinne der Zeit. Daraus erklärt sich das Wesen des Kampfes um diese Fragen, der, einer Flamme vergleichbar, bald hell auflodert, bald scheinbar erloschen fortglimmt, um durch die geringste Veranlassung von Neuem entfacht zu werden, so stets das Ansehen wechselnd, bis aller Stoff verbraucht ist, und der Wind das letzte Aufflackern spurlos verweht hat. Zu den Schulfragen, über welche solchergestalt die Akten noch nicht geschlossen sind, gehört in erster Linie die Organisationsfrage. Erst dem letzten Jahrzehnt war es vorbehalten, über die zweckmäßigste Gestaltung der Volksschule einen Streit entbrennen zu sehen, der von einem lokalen Zwiste — eben weil er „in der Luft" lag — zu bedeutender Ausdehnung gelangte. Während auf der einen Seite für jede Klasse der Bevölkerung besondere Schulen verlangt wurden, die „Standesschulen", traten andererseits viele Schulmänner dafür ein, daß die gesammte Jugend in einerlei Anstalten, in der „allgemeinen Volksschule", ihre Ausbildung empfange. Die Zeit hat

zwar dem Kampfe etwas die Schärfe genommen — besonders wurde die Idee der allgemeinen Volksschule dahin präcisirt, daß dieselbe nur für die ersten fünf bis sechs Schuljahre, da aber unbedingt Berechtigung habe; doch sind wir noch weit entfernt vom Frieden, namentlich lehnen viele Verfechter der Standesschulen jede Vermittelung noch entschieden ab. Auch unsere Aufgabe weiset uns auf diesen Kampf hin; doch genügt es für unsere Zwecke, daß wir versuchen, uns über die hauptsächlichsten der hier in Betracht kommenden Gesichtspunkte zu orientiren.

Wenn die Schulorganisationsfrage eine Zeitfrage sein soll, so müssen die in ihr nach Geltung strebenden und dadurch einen Kampf verursachenden neuen Ideen Zeitideen sein, oder doch mit den die Zeit bewegenden Gedanken in Einklang stehen. Fragen wir nach dem Grundgedanken der modernen Weltanschauung, nach dem rothen Faden, der alle Kämpfe und Bestrebungen unserer Tage durchzieht, so wird uns die Antwort: Es ist das Streben der Individualität nach Geltung. Diese Antwort geben uns die Hochconservativen, indem sie in dem Ringen nach bürgerlicher Freiheit und Gleichberechtigung den Ruin der Gesellschaft erblicken; wir erhalten sie von den Orthodoxen und Ultramontanen, die in dem Kampfe um Gewissensfreiheit nur unberechtigte, die Religion untergrabende Ansprüche der Einzelnen erkennen; auch die Männer der äußersten Linken geben diese Antwort auf obige Frage, sie allerdings in einem Sinne interpretirend, daß man die Besorgniß nicht unterdrücken kann, politische, religiöse und sociale Anarchie möchten die Folge ihrer Bestrebungen sein. Allerdings dient auf dieser, wie auf jener Seite zur Entschuldigung, daß der Mensch nur zu geneigt ist, in der Hitze des Kampfes in Extreme zu fallen. Eine Antwort, welche so von allen Seiten auf eine Frage ertheilt wird, pflegt die rechte zu sein. Es ist so: Der Einzelne will heutzutage sein Recht am Ganzen haben; er will nicht mehr ein Theil nur sein der

Gesammtheit, sondern ein lebendiges Glied in einem lebendigen Organismus.

Die fortschreitende Entwicklung hat uns nothgedrungen in diese Anschauungen hineingeführt. Zunächst ward den Menschen die Ueberzeugung, daß sie von Natur alle gleichen Werth besitzen. Ein Jeder tritt in die Welt, ein Produkt zwar seiner Erzeuger, aber doch als ein Wesen für sich, als ein durchaus Neues. Der Schöpfer rüstete Alle mit denselben Gaben aus; er gab einem Jeden die Fähigkeit, die ihn umgebende Welt erkennend zu erfassen, liebend zu empfinden und in ihr sich wollend zu bethätigen. Allerdings sind diese Gaben nur im Keime vorhanden, es ist ihnen aber auch die Kraft innewohnend, sich zu entwickeln; sie sind darauf angewiesen. Trotz dieser Gleichförmigkeit herrscht in der Beanlagung der Menschen nicht Einerleiheit, sondern die größte Mannigfaltigkeit. Wie gesagt: Alle sind auf Entwickelung angewiesen; doch wohnt nicht Allen der gleiche Entwickelungstrieb und die gleiche Kraft inne, sich der Vollendung gleichweit zu nähern. Auch die Natur prädeterminirte eine Aristokratie, die „Aristokratie des Geistes." Zu diesen inneren Faktoren der Bildung muß noch ein äußerer kommen, welcher an Werth jenen wenig nachsteht, die Gelegenheit. Alle Anlagen helfen nichts, wenn die Gelegenheit zu ihrer Ausbildung fehlt. Die Gelegenheit ist aber nur zum Theil durch die Natur bestimmt; größtentheils jedoch durch die menschlichen Lebensverhältnisse, welche sich von dem Zustande der Natur mehr oder weniger entfernt haben, verschieden vertheilt, woher es kommt, daß Tausende zu großer Ausbildung befähigter Geister auf einer niederen Entwickelungsstufe stehen bleiben, während andere Tausende von wenig beanlagten Menschen in eine ihre Kräfte überbietende Bildung hineingedrängt werden, welche schließlich nur äußerlich und am Aeußerlichen haften bleibt und die vielfach wahrzunehmenden Zeichen der Ueberbildung, wie die so häufige Blasirtheit im Gefolge hat. Man sieht darum die Berechtigung der, so viel wir

wissen, zuerst von Diesterweg klar formulirten Forderung ein, daß jedem Menschen Gelegenheit geboten werden müsse, sich zu möglichster Vollkommenheit ausbilden zu können. Diese Forderung erscheint um so mehr gerechtfertigt, als von dem mit der Bildung erworbenen faktischen Werthe des Einzelnen seine Berechtigung im Rahmen des Ganzen nothwendig abhängig gemacht werden sollte.

Es ist eine der schwerstwiegenden Forderungen unserer Zeit, die Forderung der Gleichberechtigung Aller. Die Standesvorzüge und Standesvorurtheile sollen wegfallen — mit Recht; denn sie dienten leider nur zu oft einerseits der Unfähigkeit und Trägheit als Deckmantel und Stütze, andrerseits der Fähigkeit und dem Fleiße als Schleier und Hemmniß. Doch möchte es sehr gewagt sein, das Gegentheil zu realisiren und Allen, wie sie augenblicklich sind, völlige Gleichberechtigung zu geben; das würde zu gänzlicher Anarchie ja zum Untergange der Gesellschaft führen. Nein, an Stelle der ererbten Vorrechte sollten die errungenen und verdienten treten; an Stelle der seit Jahrhunderten „von Gottes Gnaden" bevorzugten Stände die erprobte Tüchtigkeit, welche ja nicht weniger „von Gottes Gnaden" ist, weil sie weniger leiblicher, als geistiger Natur zu sein pflegt. Daß wir damit „den Kampf ums Dasein", wie er draußen im Naturleben besteht, auch für das Menschenleben und besonders dessen geistige Seite fordern, wir wissen es wohl; aber er existirt ja auch jetzt und hat von jeher, wenn auch in anderer Form seine Opfer gefordert, ohne Alle mit gleichem Maße zu messen. Die absolute Gleichberechtigung Aller erscheint uns als Ideal, das bei Allen absolut gleiche Bildung voraussetzt. Diese unter den jetzigen Verhältnissen Allen aufzuzwingen, damit sie jener theilhaftig werden könnten, dazu ist die Gesellschaft durchaus nicht berechtigt. Das wäre eben solche Geistesdespotie wie diejenige, welche die Menge von der Bildung ausschließt. Aus dem Vorstehenden läßt sich nur die Pflicht der Gesell-

schaft ableiten, Jedem zur Erreichung möglichst hoher Bildung Gelegenheit zu bieten.

Dazu ist die Gesellschaft um so mehr verpflichtet, als sie sich dies selbst zur Erhaltung ihres heutigen Culturzustandes schuldig ist. Unsere heutige Cultur ist eine so gesteigerte, daß alle Kräfte daran gesetzt werden müssen, dieselbe zu erhalten und zu erhöhen, da hier ganz besonders jeder Stillstand Rückgang ist. Kein Culturvolk kann, wie Stadtschulrath Dr. Hoffmann mit Recht betont hat, zu den einfachen Culturverhältnissen zurückkehren, von welchen es ausging. Ein jedes Culturvolk, das zurückging, ist noch untergegangen. Daß die Gesellschaft davor bewahrt bleibe, dazu bedarf es vieler Menschenkräfte; es sind deren keine überflüssig, soviele auch alljährlich an Stelle der abgehenden neu geboren werden. Es bedarf des Emporhebens Aller. Man weise uns nicht auf die Natur draußen hin, welche auch Millionen von Keimen hervorbringt, die zu Grunde gehen, weil ihnen die Bedingungen ihrer Entwickelung versagt bleiben. Es geht ohnehin viel Menschengeist — und Menschenkraft verloren; das sollte man bedenken und Jedem die Bahn möglichst ebenen, auf welcher er emporkommen kann, wenn er es will.

Neben diesem volkswirthschaftlichen Gesichtspunkte verdient noch ein anderer Beachtung, weil er geeignet ist, den Uebergang in das sociale Gebiet zu vermitteln. Bessere Bildung ist auch das einzige Mittel, neben der Stellung des Einzelnen seine Erwerbsfähigkeit zu erhöhen; insofern ist sie ein bedeutender Faktor zur Lösung der socialen Frage, die ja in eminentem Sinne eine Geldfrage ist. Durch verallgemeinerte Bildung wird außerdem der Gesichtskreis des Einzelnen erweitert; derselbe wird durch sie in den Stand gesetzt, auf eigenen Füßen zu stehen, was angesichts der Thatsache, daß Tausende, ja Millionen, jedes eigenen Urtheiles bar, blind auf das Wort ihrer Meister schwören, von keiner geringen Bedeutung sein dürfte.

So fordern es humane, politische, volkswirthschaftliche und sociale Gesichtspunkte, daß jedem Menschen Gelegenheit geboten werde, seine Anlagen zu möglichst hoher Ausbildung zu bringen. Daß das Verlangen nach allgemeiner Volksschule in diesen Zeitströmungen seine Wurzel habe, wird Niemand bestreiten mögen; wie auch nicht zu verkennen ist, daß eine die ersten fünf oder sechs Schuljahre umfassende derartige Anstalt im Dienste dieser Bestrebungen ein sehr wirksames Moment wäre. Denn es kommt bei der Verfolgung dieser Zwecke wesentlich darauf an, gerade in der ersten Schulzeit den Bildungsstand der Kinder aller Stände in ziemlich gleicher Höhe zu erhalten, in dieser Zeit, wo hinsichtlich der Beanlagung und des künftigen Berufes ein Urtheil sich mit Sicherheit nicht fällen läßt. Hat sich im Laufe dieser Jahre die Individualität des Kindes, seine Neigung und Befähigung entwickelt, dann wird der Uebergang in eine andere Schulanstalt, ein Gymnasium, eine Realschule u. s. w. leicht und ohne Nachtheile für das Kind auszuführen sein, während in den jetzigen Verhältnissen es dem in der Volksschule vorgebildeten Kinde ohne Nachtheil unmöglich ist, in eine höhere Schulanstalt einzutreten. Alle solche Anstalten sind demnach als Fortsetzungen der allgemeinen Volksschule anzusehen. Die Wahl einer unter diesen Anstalten erfolgt gegebenen Falles nach pädagogischen Erwägungen, welche die Individualität des Zöglings zu berücksichtigen haben.

Uebrigens sind pädagogische Betrachtungen auch sehr am Platze bei der Frage, ob die allgemeine Volksschule, oder Standesschulen den Vorzug verdienten; denn diese Frage ist ja von Haus aus auch eine pädagogische. Fassen wir sie darum von dieser Seite aus einigen Gesichtspunkten in das Auge.

Der Erzieher hat es bezüglich des Gegenstandes und Zweckes seiner Bethätigung mit den Fragen: Wen? Wie? und Wozu? zu thun. Das Wen? bezieht sich auf das Kind, welches keineswegs ohne Bildung ist, wenn es der Schulerziehung übergeben wird. Es ist ein altes Wort,

daß man seiner Amme eben so viel an Bildung verdanke, als allen späteren Lehrern zusammen. Diese dem Kinde beim Eintritte in die Schule schon eigene Bildung ist darum in der Rechnung des Erziehers ein bedeutender Faktor, der beachtet sein will. Die Schule empfängt das Kind aus der Familie, in deren Schooße es seither ausschließlich lebte, und der es Alles verdankt, was es geworden ist. Mit dem Eintritte in die Schule beginnt die Einführung in das Leben, für das Kind ein bedeutungsvoller, folgenschwerer Schritt; von nun an mindert sich der Einfluß der Familie naturgemäß von Tag zu Tage, bis der heranwachsende Mensch mit der Entlassung aus der Schule nicht nur willig, sondern auch fähig ist, ohne sonderliche Stütze den Wogen des Lebens sich anzuvertrauen. Da die Schule einen nicht geringen Theil der bis zu diesem Zeitpunkte an den Kindern zu lösenden Aufgabe zu tragen hat, so erscheint es gerechtfertigt, daß sie an die Kinder, wenn diese eintreten, gewisse Voraussetzungen macht, was um so mehr gerechtfertigt ist, als solche schon in Anbetracht des bloßen Zusammenlebens in der Schule nothwendig gemacht werden müssen. Die hauptsächlichste dieser Voraussetzungen ist, daß das Kind für die in der Schule neu an es herantretenden erziehlichen Momente vorbereitet sei.

Neu treten in der Schule an das Kind heran die ernste Arbeit und der Verkehr mit andern Kindern seines Alters. Zwar hat es beide schon geübt, doch nicht in der hervorragenden Weise, wie das Schulleben sie fordert. Seither war zwischen Spiel und Arbeit kein Unterschied; wenn es recht zuging, hat das Kind spielend gearbeitet und arbeitend gespielt, was Beides in der Schule fortzusetzen und zu begünstigen ein — Anachronismus wäre. Auch der Verkehr mit außer der Familie stehenden Personen trat nur ausnahmsweise ein, wird ja manches Kind von dem Verkehre mit andern Kindern wohl gar principiell ferngehalten. Daß aber der Verkehr mit Fremden vom Kinde besonders geübt werden müsse, begreift sich leicht, wenn man beachtet, wie der Umgang mit den Familien-

gliedern auf ganz anderer Grundlage beruht, als der mit Fremden. Die Familie kann also in mehr als einer Beziehung auf das Schulleben vorbereiten. Der dem Kinde innewohnende Thätigkeitstrieb muß so geleitet sein, daß es dem Kinde nicht zu ungewohnt ist, sich mit Ernst, Gründlichkeit und Sorgfalt zu bethätigen. Der Umgang erfordert nothwendig Hang zur Geselligkeit mit theilweiser Hintansetzung der eigenen Persönlichkeit, eine gewisse Dreistigkeit und Selbständigkeit, sowie Sinn für Ordnung und Wahrhaftigkeit, neben welchen ein gewisser Grad von intellektueller Ausbildung, der sich in geistiger Regsamkeit äußert, nicht unwichtig ist. Kinder, welche diese Eigenschaften beim Eintritte in die Schule in einiger Vollkommenheit besitzen, können gemeinschaftlich unterrichtet und erzogen werden; die Unterschiede der Stände treten, soweit sie nicht Einfluß auf die Ausbildung dieser Eigenschaften üben, zurück, wie sie auch diese Ausbildung im Allgemeinen nicht hindern. Leider lehrt die Erfahrung, daß viele Familien aus allen Ständen ihren Erziehungspflichten in dieser Beziehung aus Unkenntniß oder Lässigkeit nicht, oder nur unvollkommen Genüge leisten. Darum ist hier ein näheres Eingehen auf die Resultate der Familienerziehung bis zum schulpflichtigen Alter um so mehr am Platze, als wir damit auf unsere Frage, ob gemeinschaftliche Ausbildung aller schulpflichtigen Kinder, wenn sie in die Schule eintreten, möglich und statthaft sei, die sicherste Auskunft empfangen und in Rücksicht auf die oben gemachten Voraussetzungen manche recht häufig sich findende Meinung zu berichtigen vermögen.

Bei oberflächlicher Betrachtung der so außerordentlich verschiedenen Lebensverhältnisse, in welchen die Familien stehen, erscheint es, selbst wenn man, wie hier geschehen soll, von vorn herein die Kreise außer Betracht läßt, welche in der Lage sind, der öffentlichen Schulen entbehren zu können, weil sie ihre Kinder durch eigene Erzieher ausbilden lassen, beinahe überraschend, daß die Verschiedenheiten der geistigen Entwickelung beim Eintritte

der Kinder in die Schule durchaus nicht so bedeutend sind, als man voraussetzen möchte. Indem wir uns anschicken, diese auffallende Thatsache nachzuweisen, welche nur Die leugnen werden, die gewohnt sind, sich am ersten Blick zu genügen und von ihm einnehmen zu lassen, tritt uns ein Punkt entgegen, in welchem die große Verschiedenheit der Familienerziehung wie kaum in einem andern sich ausprägt, ein Punkt, der zudem von der größten Bedeutung ist: die Ernährung der Kinder. Von dieser hängt die körperliche Entwicklung ab, welche auf die geistige von dem größten Einflusse ist. Allerdings müssen wir hier der Ansicht entgegentreten, welche auf die Frage, wie man Geist schaffe, nur die Antwort hat: „Einfach, indem man ißt." — Es ist Vermessenheit, die Ursprünglichkeit der Seele leugnen zu wollen, sie als Funktion körperlicher Organe zu betrachten, weil man sie nicht mit dem Secirmesser untersuchen, oder mittels chemischer Analyse nachweisen könne; es ist Verblendung dazu, denn das „Vitale" in der Natur kann niemals Gegenstand unmittelbarer wissenschaftlichen Untersuchungen werden und wird stets Gegenstand des Glaubens bleiben müssen, da die Wissenschaft nur todte Körper, oder todte Theile lebender seciren und analysiren kann, und unser Selbstbewußtsein, in diesem Falle außer jenen Thätigkeiten die einzige competente Erfahrungsquelle, über diesen Punkt hartnäckig schweigt. Es gehört jedoch auch wissentliche Ignoranz zu der gerügten Behauptung, da man Thatsachen verschweigt oder außer Acht läßt, welche für die Entscheidung dieser Frage von der größten Wichtigkeit sind, wie die, daß gerade aus den untersten Schichten sich große Geister trotz aller Hindernisse empor zu ringen vermochten, und die andere, daß ein kräftiger Geist auch in dem schwächsten Körper ein mangelhaftes zwar, nie aber ungenügendes Werkzeug findet. Nein, fest steht nur, daß die geistige Entwickelung mit der leiblichen auf das Innigste zusammenhängt; daß sie in tieferem Sinne von ihr abhänge, dafür soll der Beweis noch erbracht

werden. Es ist jener augenscheinlich förderlich, wenn die Entwicklungsbedingungen für diese sehr günstig sind, wie denn die Kinder der Wohlhabenden dadurch, daß sie nicht nur gute Nahrung und Kleidung, sondern auch gesunde Luft, oft mehr Reinlichkeit und alle Annehmlichkeiten des Lebens vor den Kindern der Armen voraushaben, unter vielfach günstigeren Bedingungen aufwachsen, als diese, die daneben noch in dem dürftigen Bildungsstande ihrer Eltern einen nur geringen Hebel zur Beförderung ihres Fortschrittes besitzen. Doch kommt darin sehr viel auf den erzieherischen Takt an, der oft ganz unabhängig vom Bildungsstande der Eltern, mehr ein instinktiver Ausfluß der Liebe zu sein scheint, welche, wie im Familienleben, so auch in der Kindererziehung Anfang, Fortgang und Ende sein muß. Und da ist besonders die Mutterliebe, welche das Kind bedarf und auch meist empfängt, ganz unabhängig von der Stellung der Familie in der Gesellschaft. Gerade in den ärmlichsten Verhältnissen äußert sich die Mutterliebe nicht selten auf die rührendste Weise — natürlich: man muß ja doppelt gern haben, was Einem doppelt sauer wird. Und das Wort Kellners, daß gerade in den niedrigsten Regionen das Herz am meisten Nahrung und Bethätigung finde, während es, je mehr die Stellung näher den Spitzen der Menschheit sei, desto mehr der Kälte ausgesetzt sei, welche nach oben zunehmend den warmen Herzschlag hemme und es schweigen mache, dies Wort enthält eine allgemeine Maxime. Welch tiefe Kluft pflegt schon das in den besseren Ständen so häufige, freilich gar oft unnöthige Ammenwesen zu reißen zwischen Mutter und Kind. Wie sehr leiden die Kinder, wenn sie vorzugsweise auf den Verkehr mit der Dienerschaft, oft sogar einer ebenso vielköpfigen, als vielsinnigen, angewiesen sind. In der Erziehung kommt es eben nicht allein auf Bethätigung in Worten und Werken an: es giebt auch imponderable Einwirkungen, deren Einfluß auf die Entwickelung wir vor Augen sehen, deren Natur wir aber bei unserer noch immer mangelhaften

Kenntniß der physiologischen und psychischen Vorgänge nicht ergründen können, so wenig, wie wir sie selbst zu messen und zu wägen vermögen. Wiegen diese Nachtheile nicht, zum Theile wenigstens, die Schwierigkeiten auf, welche der Kindererziehung in der Hütte des Armen entgegenstehen? Kommt es ihnen gegenüber in Betracht, daß die Hausfrau hier arbeiten muß um das tägliche Brot — wenn sie nur nicht gezwungen ist, ihr Kind dabei auf längere Zeit zu verlassen, was freilich die ganze Sachlage ändert, wie wir unten sehen werden? Im Allgemeinen pflegen die Kinder in mittleren bürgerlichen Verhältnissen am besten zu gedeihen; besonders da, wo entweder gar keine Dienstboten im Hause sind oder möglichst von dem Verkehre mit den Kindern ferngehalten werden. Das Verhältniß der Kinder zu den Dienstboten, als ihren Untergebenen, alterirt nur zu leicht ihre Stellung in der Familie. — Unsere Untersuchungen bezüglich der Familienverhältnisse im Allgemeinen haben trotz hervorragender Vortheile der Kinder besserer Familien, besonders hervortretende Vorzüge in der Erziehung derselben nicht erkennen lassen. Gehen wir auf Einzelnes ein.

Auf dem Gebiete der Intelligenz wird der Fortschritt durch Anschauungen vermittelt. Solche bieten sich überall dar, dem Kinde des Armen, wie dem des Reichen; theils werden es gleiche, theils verschiedene sein, letzteres in dem Grade, als die Lebensverhältnisse verschieden sind. Das Kind aus den unteren Volksklassen kommt mehr hinaus auf die Straße, in Flur und Wald; es hat dort Gelegenheit, sich Anschauungen zu erwerben; welche das mehr an das Haus gefesselte Kind aus den besseren Gesellschaftskreisen zwar auch, aber aus dem — Bilderbuche kennt. Diesem wird dazu noch eine Menge Anschauungen von fremden Dingen durch Bilder und Erzählungen vermittelt, von welchen jenes keine Ahnung hat, — übrigens eine zweifelhafte Errungenschaft; denn schon Schleiermacher hat erkannt, daß nur die Anschauung der Gegenstände selbst die Intelligenz direkt fördere, während die Anschauung

von Bildern auf die Phantasie wirke, was den Nachtheil habe, daß dadurch Anregung zur Ungründlichkeit gegeben werde*). Ein an das in den Kindern Vorhandene anknüpfender Unterricht wird sich sehr hüten müssen, auf solches durch Bilder Angeeignete allzu sehr Gewicht zu legen, und ein oft betonter Vorzug der Kinder aus den höheren Ständen fällt zum Theile in sich zusammen. Dagegen besitzen sie unstreitig einen solchen in Bezug auf die Entwicklung des Sprachvermögens, das mit der bedeutsamste Maßstab ist für den Grad der geistigen Ausbildung und Regsamkeit. Wir sehen ganz ab davon, wie fertig sie zu sprechen verstehen: da sieht es manchmal eben so schlimm aus, als bei den Kindern des gemeinen Mannes; wir betonen nur den Umstand, daß sie in Besitz der hochdeutschen Sprache sind, während das Kind aus den niederen Volksklassen seinen Dialekt spricht. Nur wenn dieser der Schriftsprache sich mehr nähert, dann erwachsen aus der Vereinigung derartig verschiedener Kinder zu gemeinsamem Unterrichte geringere Schwierigkeiten.

Gleiche Wichtigkeit mit dem Gebiete des Erkennens gebührt dem Gebiete des Handelns. Das Kind hat in allen Verhältnissen auch Gelegenheit, seinen Willen auszubilden, was bei Allen in ziemlich gleichem Sinne geschieht, da mit geringen Ausnahmen die Werthschätzungen der Dinge, welche in diesem Alter mit dem Kinde in Berührung zu kommen pflegen, in allen Ständen übereinstimmen. Wenn hier ein Nachtheil sein sollte, so pflegt er auf Seiten der Kinder aus den höheren Ständen zu sein, welche bei der ungleich größeren Menge von

*) Schleiermacher, Erziehungslehre. Langensalza 1872. S. 296: „Die Beschäftigung mit diesen Büchern legt freilich den Grund zu der Fähigkeit, die umherschweifende Phantasie zu fesseln und das Fehlende in einem sich präsentirenden Gegenstande zu ergänzen; aber da dies doch auch oft nur etwas Willkürliches ist, so legt man auf diese Weise auch den Grund zur Ungründlichkeit. Die Vorstellung von einem blos auf der Fläche gesehenen Gegenstande kann nicht die richtige sein; man erkennt den Gegenstand, wenn er vorkommt, wieder, aber er selbst lösche das Bild aus."

Dingen, die ihnen Gegenstand ihrer Strebungen zu werden pflegen, längere Zeit bedürfen, um in dem Chaos der divergirenden, oder gar sich bekämpfenden Wollungen eine feste Ordnung auszubilden. In allen Verhältnissen können sich die Kinder auch in der Unterordnung ihres Willens unter den Anderer, im Gehorsam üben, und das ist für die Schule von ungleich größerer Bedeutung, als das dynamische Resultat der Willensentwickelung im Allgemeinen. — Bezüglich der dem Kinde in der Schule dringend nöthigen Selbständigkeit pflegen größere Differenzen stattzufinden, welche ihre Ursachen in den Standesverschiedenheiten haben. Das Kind des Armen ist schon früh auf sich angewiesen in Dingen, wo für das Kind des Wohlhabenden noch von Andern gesorgt wird. Darum pflegt jenes vor diesem einen höheren Grad von Selbständigkeit voraus zu haben. Dieß ist ein schwerwiegender Vorzug, der in den schärfsten Gegensatz tritt zu jenem bedauerlichen, doch nicht gerade seltenen Zustande der Kinder besserer Familien, bei dem neben großer Unselbständigkeit und Hilfsbedürftigkeit noch eine gewisse Herrschsucht sich gelten macht, eine Folge davon, daß das Kind, welches in allen Erwachsenen Höherstehende anerkennen sollte, in den Dienstboten willige Untergebene fand. Der Besprechung der Selbständigkeit läßt sich der Sinn für Ordnung insofern anreihen, als er jene in gewissem Grade voraussetzt. In geordneten Familienwesen wird der Sinn für Ordnung sich leicht ausbilden; darum haben die Kinder der besseren Kreise hierin einen Vorzug, weil sie im Allgemeinen in geordneteren Familienverhältnissen aufwachsen. Man sollte nur die Kinder noch mehr zur Bethätigung ihres Ordnungssinnes in ihren eigenen Angelegenheiten anhalten und dafür nicht durch Andere sorgen lassen, weil sonst der beregte Vorzug wieder verloren geht.

Zum Handeln gehört das Können. Hier pflegen die Kinder aus den niederen Ständen, die schon früh zur Unterstützung der Eltern in häuslichen Angelegenheiten

angeleitet werden müssen, im Allgemeinen mehr an ernste Bethätigung gewöhnt zu sein, als die aus besseren Familien. Was letztere sonst in dieser Beziehung voraus haben, daß sie etwas lesen, schreiben und zählen können, ist schon längst als unnöthig, ja schädlich erkannt worden, so daß die Schule darauf durchaus keine Rücksicht nehmen sollte. In erhöhtem Maße gilt dies von dem unsinnigen, wahrhaft widerlichen Parliren in fremden Sprachen, das Schleiermacher als verwirrend, die logische und ethische Fortentwickelung hemmend bezeichnet. Dagegen haben die Kinder niederer Herkunft sehr oft voraus: körperliche Gewandtheit und Anstelligkeit — im Gegensatze zum feineren Anstande der anderen —; das giebt ihnen in mancher Hinsicht einen Vorzug, insofern beispielsweise, als in diesen Eigenschaften die Dreistigkeit wurzelt, welche im Gegensatze zur schwer zu überwindenden Schüchternheit einen raschen Fortschritt sehr unterstützt. Des Gemüthes erwähnen wir an dieser Stelle nur, um zu constatiren, daß die Standesverschiedenheiten in diesem so schwankenden Gebiete gewöhnlich keinen Einfluß geübt haben. Das Kind ist eben unter allen Umständen der Liebe bedürftig, wie es auch derselben werth und stets bereit zur Gegenliebe ist. Wie im Sonnenscheine sich die Blumen entfalten und ihren Duft aushauchen, so entfaltet sich das kindliche Gemüth in der Allgewalt der Liebe. Und wo es diese empfindet, da ist es heiter und glücklich, in der ärmsten Hütte, wie im Palaste des Reichen.

Der Ueberblick über die geistige Entwickelung der in die Schule eintretenden Kinder zeigte uns mannigfache Differenzen; doch war dabei der Vorzug bald auf Seiten der Kinder geringer Herkunft, bald auf Seiten der andern, so daß unser oben aus gesprochenes Urtheil begründet erscheint. Darum liegt kein Grund vor, die Kinder aus den verschiedenen Ständen beim Anfangsunterrichte zu trennen, sobald sie überhaupt Familienerziehung genossen haben. Anders freilich liegt die Sache bei den unglücklichen

Kindern, welchen eine Familienerziehung nicht oder so unvollkommen zu Theil geworden, daß bei ihnen für eine gemeinsame erziehliche Behandlung mit andern Kindern die Basis fehlt. Und solcher Unglücklichen giebt es immerhin genug, besonders in den großen Weltstädten und in Fabrikorten, wo gar manche Arbeiterfamilie sich nur Abends zusammenfindet, um zu schlafen und frühmorgens sich wieder zu trennen. Es sind uns aus unserer Praxis Fälle bekannt, wo acht- bis zehnjährigen Kindern den ganzen Tag über die Sorge für die kleineren Geschwister oblag und daneben noch die Aufgabe, Holz und Wasser zum Mittags- und Abendbrote herbei zu schaffen, von welchen jenes thatsächlich gestohlen werden mußte. Vater und Mutter kamen in einem besonders graven Falle nur auf eine Stunde zum Mittagessen und Abends nach Schluß der Fabrik; dann wurden die Kinder rasch zu Bett gebracht und man ging, wenn die Mittel es noch erlaubten, gemeinschaftlich zu einem Glase Bier, um sich nach des Tages Arbeit ein wenig zu vergnügen. Gewiß können solche Kinder nicht von Familienleben reden. Schon in einem zarten Alter werden sie hinausgestoßen in die Welt, deren Eindrücke sie jetzt, wo nur die bildenden Einflüsse eines engsten Kreises sich geltend machen sollten, geistig zu Grunde richten müssen. Ein solches Kind kennt nicht und fühlt nicht die Allgewalt der Mutterliebe; — muß sein Gemüth nicht verwildern? Seine Neigungen entwickeln sich ungezügelt; müssen nicht völlig falsche Werthschätzungen sein Wollen bestimmen und es schon frühzeitig in die Arme der schwärzesten Laster führen? Für solche Kinder muß der Pädagoge besondere Schulen fordern: Schulen, die ihnen Mutterliebe und Vatertreue, elterliche Führung und elterliche Zucht ersetzen und die Einflüsse des geregelten Familienlebens mit den Einwirkungen der Schule zu vereinigen streben. Solche Schulen könnten allerdings nur an wenigen Kindern ihre Aufgabe lösen; und Gottlob! selbst an bedeutenderen Orten giebt es verhältnißmäßig nur wenig solch bedauernswerthe

Kinder. Leider ist aber zu fürchten, daß bei dem augenscheinlich auch bei unserem Volke sinkenden Sinne für das Familienleben, sowie bei den Erleichterungen, welche die humanen Gesetze der Neuzeit bezüglich der Eheschließung haben eintreten lassen, selbst in besseren Volksschichten solche Verwahrlosung der Kinder und Kindererziehung eher zunehmen, als abnehmen dürfte.

Nicht nur bei der Frage, was die Kinder zur Schule mitbringen, sondern auch bei der, wie die Schule ihre Aufgabe an ihnen löse, kommen die Unterschiede der Familienerziehung in den verschiedenen Ständen in Betracht. Die Schule soll die Kinder erziehen durch Ausbildung einer sittlichen Gesinnung, sowie durch Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, jene nicht nur durch diese, sondern auch neben diesen erstrebend. Während zum Unterrichtszwecke die Unterstützung des Hauses in nur geringem Maße, oder besser gar nicht vorausgesetzt werden sollte, ist dessen Mitwirkung zur Erreichung des ethischen Zweckes unumgänglich nöthig; denn nur im engsten Bunde und Einverständnisse mit der Familie vermag die Schule Antheil zu nehmen an der Entwickelung einer sittlichen Gesinnung, da hier die Einflüsse der Schule und des Hauses stets in einander greifen. Die Schule strebt die Lösung dieser Aufgabe zunächst durch direkt sittlichende Einwirkungen an. Dies wäre leicht, wenn man die Arbeit, wie Schleiermacher wollte, in der Weise theilen könnte, daß dem Hause die Ausbildung der Gesinnung im Allgemeinen, der Schule die Pflege derselben, soweit sie auf das öffentliche Leben Bezug hat, zufiele. Leider geht dies nicht, da letzteres das erstere voraussetzt, und das Haus in den allermeisten Fällen seine Schuldigkeit in dieser Beziehung nicht genügend und manchmal gar nicht thut. Besonders in den niederen Ständen wird auf dieser Stufe oft gar wenig gethan für die sittliche Bildung der Kinder. Dieß kann im Widerspruch erscheinen zu einer vorausgegangenen Behauptung, daß bei den in die Schule eintretenden Kindern aller Stände die Gesinnung in

annähernd gleicher Qualität ausgebildet sei. Wir stützten uns dort auf die Erfahrung, daß die Verschiedenheiten bezüglich der fehlerhaften Neigungen bei den Kindern dieses Alters sich mehr bezüglich der Art, als der Menge bemerklich machen, wobei freilich nicht ausgeschlossen wird, daß die Kinder niederer Herkunft in erhöhtem Maße sittlich roh sind, als die andern. Doch ist sittliche Rohheit nur ein Mangel, kein Fehler; und Mängeln ist in der Erziehung leichter abzuhelfen, als Fehlern. So lange das Kind des gemeinen Mannes klein war, im Hause unter den Augen der Mutter aufwuchs und die Gegenstände seiner Begehrungen sich selten auf Anderes, als Nahrung und Spiel bezogen, da mochte seine sittliche Ausbildung wenig leiden; nun es heranwächst, sich den überwachenden Augen der Mutter, da es ihnen an Zeit fehlt, mehr zu entziehen vermag und eine Menge von Dingen kennen lernt, in deren sittlicher Würdigung die verschiedenen Stände aus einander gehen, da müssen sich in ihm andere Normen ausbilden, als im Kinde besserer Herkunft. Oft fehlt es in den niederen Ständen an der nöthigen Einsicht; oft leitet solche Eltern ein entschieden böser Wille. Darum wird die Schule bei derartigen Kindern Vieles nachholen, Manches neu pflanzen, oft sogar der Familienerziehung entgegenwirken müssen, was letzteres eine äußerst fatale Sache ist. Wie ganz anders und unendlich einfacher ist diese Aufgabe der Schule gegenüber den Kindern aus besseren Ständen. Dort wird in den meisten Fällen großes Gewicht gelegt auf anständiges, sittliches Verhalten — Ausnahmen giebt es hier, wie überall; und manche in der höheren Gesellschaft hervortretenden, psychologisch wohl, nicht aber moralisch zu rechtfertigenden — Absonderlichkeiten (beispielsweise, daß man Unsittlichkeit weit milder beurtheilt, als Unehrlichkeit) berühren das Kindesalter meist nicht. Man versetze sich nun in die Lage des Lehrers, der gemeinschaftlich Kinder erziehen soll, in welchen seitens ihrer Familien die Ausbildung der verschiedenartigsten sittlichen Normen begünstigt

wird. Bei manchen kann Vieles vorausgesetzt werden; bei andern handelt es sich um Aneignung der elementarsten sittlichen Regeln, wobei der Lehrer noch nicht weiß, ob seine Bemühungen im Familienkreise der Kinder mehr erwünscht, oder mehr verwünscht werden. Wahrlich die Aufgabe ist eine schwierige. Sie kann mit Einsicht und gutem Willen wohl gelöst werden, wenn die besprochenen Differenzen sich innerhalb gewisser Grenzen halten, welche eben nach dem Maße der Tüchtigkeit des Lehrers weiter oder enger gesteckt sein müssen; doch sollte man Niemand zu viel zumuthen und bedenken, daß auch in der Schule der Grundsatz gilt, man dürfe das Nothwendige und Mögliche nicht aus den Augen verlieren, um Unmögliches zu erreichen.

Allerdings wird etwas sehr Nothwendiges nicht besser, als durch die Vereinigung und das Zusammenleben der gesammten Schuljugend in gemeinschaftlichen Schulen erreicht: die Entwickelung des Gemeingeistes, wie ihn heute das Leben fordert. Der Zweifel, ob die Ausbildung dieses Gemeingeistes schon der Schule zufalle, erledigt sich einfach durch die Betrachtung, daß die Schule Alles zum mindesten vorbereiten und anbahnen müsse, was das Kind im Leben nöthig habe. Der Gemeingeist entspringt aus dem Gefühle der Zusammengehörigkeit, das sich erzeugt durch das Zusammenleben. So lange das Kind sich nur innerhalb der Familie entwickelt, wird es nur Sinn haben für die Angelegenheiten der Familie, auf höherer Stufe vielleicht auch für die des engeren Kreises, zu dem die Familie zählt. Reine Familienerziehung kann nur Standesbewußtsein erzeugen und dasselbe verschärfen. In Schulen, wo nur Kinder eines Standes sich befinden, ist es nicht viel besser. Allerdings wird auch dort sich ein Gemeingeist bilden, aber ein Gemeingeist, der mit dem in der Nation herrschenden theilweise in Widerspruch geräth, weil er sich abgesondert und einseitig ausbildet. Das sollte nicht sein; auf diese Weise wird das Kind schlecht vorbereitet auf das Leben, das über den Gemeingeist

eines Standes zur Tagesordnung übergeht. Darum haben viele Eltern, welche die heutige Zeit verstehen und zu würdigen wissen, durchaus Nichts dagegen, wenn ihre Kinder mit den Kindern Anderer, selbst aus den niederen Ständen verkehren: die Neigung der Eltern, ihre Kinder mit denen aus anderen Volksschichten eine Zeitlang wenigstens zusammen ausbilden zu lassen, hat in den letzten fünfzig Jahren entschieden zugenommen. Und warum sollten sie dies nicht, da schließlich das rauhe Militärleben, nachdem ihrem Kinde schon mancherlei Nachtheil erwachsen, auf weit weniger gemüthlichem Wege den Gemeinsinn weckt, als die Schule dies thut. Noch sei der Ausbildung des religiösen Gemeingeistes besonders gedacht. Die allgemeine Volksschule muß Simultanschule sein, und alle Verfechter der Standesschulen sollten consequent sein und Confessionsschulen fordern. Denn die allgemeine Volksschule, welche durch den gegenseitigen Einfluß der Kinder auf einander, durch das Zusammensein bei Arbeit und Vergnügen den politischen Gemeingeist erweckt, wird dem religiösen doch nicht entgegen sein sollen? Man kann jedoch dem Allen zustimmen und doch ein schweres Bedenken haben: Wird bei den ungehinderten Einwirkungen der Kinder auf einander die sittliche Gesinnung einzelner nicht Einbuße erleiden?

Oben wurde der Erfahrung gemäß dargethan, daß das sittliche Bewußtsein vieler Kinder der niederen Stände nicht auf der Höhe der Ausbildung stehe, welche es in den Kindern der besseren Volksschichten meist schon frühe erreicht. Für jene Kinder kann bei einer Vereinigung mit diesen meist nur Vortheil erwachsen: es bedarf nur geringer Anregung, damit sie denselben nachzueifern streben. Die Kinder, deren sittliche Ausbildung dagegen weiter fortgeschritten ist, werden manchen Einflüssen ausgesetzt sein, welche ihre Sittlichkeit auf die Probe stellen, ihr oft wirkliche Gefahr bereiten können. Diese Thatsache läßt sich aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Zunächst kann man von dem Grundsatze ausgehen, daß die

Bethätigung der durch die häusliche Erziehung angeeigneten Normen zu ihrer völligen Befestigung durchaus nothwendig sei; wie denn auch der Kampf gegen entsittlichende Einflüsse Keinem erspart bleibe. Darum sei es besser, daß dieser Kampf unter den Augen und der Unterstützung der Schule beginne, als daß er erst eintrete, wenn das Kind später im Leben allein stehe. Gewiß hat diese Ansicht viel Berechtigung und erreicht ihren Zweck, wenn sie nur solche Einflüsse abhält, welchen die Kraft des Kindes nicht gewachsen ist. Ob dieß in der allgemeinen Volksschule, besonders wenn die darin vertretenen Elemente allzu verschieden sind, immer gelingen möchte, das müssen wir verneinen. — Darum ist auch der entgegengesetzte Grundsatz, welcher das System der Behütung repräsentirt, am Platze. Dieses geht dahin, alle Einflüsse, welche die sittliche Entwickelung stören, oder nur kreuzen, abzuhalten bis zur sittlichen Erstarkung. Daß dieß System bei consequenter Durchführung eine sittliche Verweichlichung herbeiführen würde, ist gewiß; doch wird es kein einsichtiger Erzieher so anwenden, am wenigsten in der Erziehung der Knaben. Der Knabe muß hinaus in das Leben und seinen Kampf — mag er schon in der Schule Gelegenheit haben, sich innerhalb gewisser Grenzen im Kampfe zu üben gegen die „niederziehenden" Mächte; die allgemeine Volksschule bietet ihm Gelegenheit dazu. Bei dem Mädchen liegt die Sache anders. Von Natur mit größerer Empfänglichkeit und geringerer Widerstandskraft ausgerüstet, ist es mehr darauf angewiesen, seine sittlichen Normen unter dem Systeme der Behütung auszubilden. Darum kann man den Satz aufstellen, in der Mädchenerziehung habe die allgemeine Volksschule nur in weit engeren Grenzen Berechtigung, als in der Erziehung des starken Geschlechts.

Neben den direkt sittlichenden Einwirkungen der Schule wirkt auch ein wahrhaft erziehender Unterricht sittlichend auf die Gesinnung. Hier soll nur ausgesprochen werden, daß wir nicht der Ansicht sind, gesteigerte intellektuelle

Bildung thue der Sittlichkeit Abbruch. Von einem Unterrichte freilich, der darin seine Stärke sucht, recht viele Kenntnisse auf möglichst leichte Weise beizubringen, — der mehr auf den systematischen Zusammenhang der einzelnen Wissensmomente, als auf ihre Verknüpfung mit dem gesammten geistigen Sein sieht, — der darum aber indirekt abführt von dem Grunde alles Seins und damit auch von dem Urgrunde der Sittlichkeit: von einem solchen Unterrichte, der heutzutage vielfach, aber mehr auf höheren, als auf niederen Lehranstalten prakticirt wird, läßt sich nur erwarten, daß er intelligente Bösewichter heranbilde. Wenn man die allgemeine Volksschule mit Recht anklagte, daß sie berufen sei, eine solche Bildung in den Massen zu verbreiten, dann freilich müßte der gewissenhafte Pädagoge ihr entgegentreten. Doch verhält sich die Sache anders. Es läßt sich der Nachweis führen — und wir werden darauf zurückkommen müssen — daß gerade die allgemeine Volksschule, unter Voraussetzung eines wirklich volksschulmäßigen Unterrichtes, berufen sein dürfte, manchem vielfach unpädagogischen Unterrichte, den man jetzt durch die Verhältnisse geboten und entschuldigt wähnt, den Boden wegzunehmen.

Darüber, ob und wie weit die Standesverschiedenheiten der Kinder auf den Unterricht selbst und sein Wesen Einfluß übten, brauchen wir kein Wort zu verlieren; ein solcher ist nicht vorhanden. Die Grundsätze des Unterrichts stehen fest; sie sind auf die menschliche Natur gegründet und werden von den Standesunterschieden darum nicht alterirt. Diesen sollte in dem Alter, für welches die allgemeine Volksschule gefordert wird, ebensowenig Einfluß zugestanden werden auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes. Das Kind, auch das gefördertste, bleibt Kind, seine Fassungskraft hat ihre Grenze; geht man darüber hinaus, so veräußerlicht und veroberflächlicht man, wo man verinnerlichen und vertiefen sollte. Wir werden diesem Punkte unten noch näher ins Angesicht schauen müssen. Das Gebiet des Unterrichtes sollte der allgemeinen

Volksschule kein Hinderniß sein. — Unsere Erörterungen über die Frage, wie die Schule ihre Aufgabe löse, haben Gründe für die allgemeine Volksschule und auch solche gegen sie ergeben. Daß diesen ein entschiedenes Gewicht zusteht, kann nicht geleugnet werden; doch fanden wir die bezüglichen Bedenken weniger groß, wenn die in Betracht kommenden Kinder nicht allzu verschieden an sittlicher Bildung sind.

Noch erübrigt es, nach dem Ziele zu fragen, welchem die allgemeine Volksschule in ihren Bildungsbestrebungen zuführt und daneben in Erwägung zu ziehen die Bildungsbedürfnisse der verschiedenen Stände. Wenn die allgemeine Volksschule Allen bis zur Entlassung aus der Schule eine gleiche Bildung vermitteln wollte, etwa eine solche, wie die in Mittelschule oder Realschule zu erreichende, dann würde sie dem Leben schlecht dienen. Dieses verlangt einmal nicht von Allen gleiche Bildung, und man sollte es unterlassen, die Kinder für Stellungen vorzubereiten, welche sie niemals in der Gesellschaft einnehmen werden. Abgesehen davon, daß in einem solchen Falle in der Schule viel Zeit und Kraft für Unnützes vergeudet würde, fühlt ein solcher Mensch sich unbefriedigt und unglücklich; und wenn auch niedrige Arbeit einen Gebildeten nicht gerade schändet, so findet man nach unseren heutigen Begriffen, daß bessere Bildung und solche Arbeit nicht sonderlich zusammen passen, und — bemitleidet die Menschen, welche das Mißgeschick in solche Lagen bringt. Daß in den Freistaaten Amerikas die Verhältnisse anders sind, und das hier als unpassend Bezeichnete dort nicht gerade selten vorkommt, sollte man billigerweise nicht als Maßstab an unsere Verhältnisse legen. Gewiß werden niedere Arbeiten dem Gebildeten in Amerika so wenig Befriedigung gewähren, als hier; man greift eben in der Noth nach Allem. Dann ist das dortige Leben in allen seinen Theilen ein neues, frisch gewordenes und täglich noch neu werdendes; ihm fehlt neben einer tausendjährigen Entwickelung auch der Hintergrund einer tausendjährigen

Geschichte und die tausendjährige Tradition der Gebräuche. Amerikas Verhältnisse mögen ganz hübsch und in mancher Beziehung für uns recht wünschenswerth sein: wir können sie, ohne gänzlich zu brechen mit der Vergangenheit und ohne völlige Revolution auf allen Lebensgebieten, was sich gewiß schwer rächen würde, nicht plötzlich bei uns realisiren; höchstens könnten wir durch allmähliche Entwickelung zu ihnen zu gelangen streben. Wenn die allgemeine Volksschule solche fremden Zustände voraussetzen, oder auf sie hinarbeiten wollte, dann könnte ein Pädagoge nur auf Seiten ihrer Gegner stehen. Wie aber schon ausgesprochen, will die allgemeine Volksschule den Aufbau der Volksbildung nur beginnen; sie überläßt es andern, auf die künftige Lebensstellung ihrer Zöglinge hinarbeitenden Anstalten, die Schulbildung zum Abschlusse zu bringen. Darum ist es aber hier auch überflüssig, in Erörterungen über den Einfluß der Standesunterschiede auf das Ziel der allgemeinen Volksschule einzutreten. Das Ziel ist eben, den Kindern aller Stände eine solche Bildung zu vermitteln, daß sie in dem Alter, wo die Ausbildung der Anlagen einen Schluß auf den künftigen Beruf zuläßt, im Stande sind, in eine ihre künftige Lebensstellung geeignet vorbereitende Schulanstalt einzutreten. Neben Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen und Mittelschulen wären dann für die Kinder, welche den rein mechanischen Arbeiten sich widmen sollen, und mit dem vierzehnten Jahre die Schule verlassen werden, noch eine, oder mehrere Klassen nöthig, in welchen das Pensum der allgemeinen Volksschule in Einigem noch erweitert, hauptsächlich aber vertieft und durch Uebung befestigt werden müßte. Daran hätten sich Fortbildungsschulen mit für die Knaben obligatorischem Unterrichte anzuschließen. Sonnit erscheint die allgemeine Volksschule in Hinsicht auf ihr Ziel recht wohl geeignet, der Forderung zu entsprechen, „daß die äußeren Differenzen der Lebensverhältnisse in dieser Periode noch gar nicht dürfen zum Bewußtsein kommen. Dieß Bewußtsein der Differenz entwickelt sich

ganz allmählich und so, daß ihm immer gegenübertritt das Bewußtsein der Gleichheit in den öffentlichen Erziehungsanstalten." *) — Auch wird durch sie der Gedanke realisirt, „daß in gewissem Grade vollständig alle verschiedenen Verhältnisse, in die der Einzelne eintreten kann, der Jugend zum Bewußtsein kommen möchten, damit die Neigung zu einem Zweige sich entwickeln und daran haften kann. Diese Vollständigkeit muß um so größer sein, je weniger in der bürgerlichen Gesellschaft a priori Grenzen gesteckt sind." **)

Die Beleuchtung der Frage, ob allgemeine Volksschule, ob Standesschule, aus pädagogischen Gesichtspunkten hat Gründe für und wider jene ergeben, so daß eine endgültige Entscheidung dieser Frage aus pädagogischen Gründen nicht möglich erscheint. Nehmen wir darum ihre Besprechung noch aus einigen praktischen Gesichtspunkten auf.

Damit treten wir in ein Gebiet ein, das in unserer ganzen Frage am meisten zum Tummel- und Kampfplatz der Meinungen gedient hat; nicht ganz mit Unrecht: denn auch der Streit muß praktisch sein. Wir fassen uns kurz. Zunächst kommen die häuslichen Schulaufgaben in Betracht. Trotz aller Gründe, welche die Pädagogik gegen deren Uebermaß in das Feld führt, werden sie noch in ausgedehntester Weise in Anwendung gebracht. Fast scheint es, als ob diese Manier als wohlfeiler Ausweg diene, die mangelhaften Erfolge des Schulunterrichtes zu einem großen Theile durch den häuslichen Fleiß der Kinder zu verdecken und ersetzen. Man sollte aber bedenken, daß man vielen Familien eine Last macht, manch gewissenhaftes, aber weniger begabtes Kind, das Hilfe zu Hause nicht finden kann, oder an der Richtigkeit der elterlichen Hilfe zweifelt, in förmliche Verzweiflung treiben kann und daneben die Ausbildung der Kinder auf das Schwerste schädigt, und sollte nur wenige und solche Aufgaben geben,

*) Schleiermacher a. a. O. S. 256.
**) Schleiermacher a. a. O. S. 198.

welche so vorbereitet sind, daß jedes, auch das schwache Kind sie zu lösen vermag. Man gebe nicht dem Verlangen vieler Eltern nach, welche recht viele und schwere häusliche Arbeiten wünschen, damit sie die Kinder unterstützen können. Das taugt nichts; eine solche Unterstützung verwirrt nur. Und wer sichert die Schule davor, daß nicht eine zärtliche Großmama auf die heutige Methode schimpft und auch hier die guten alten Zeiten wünscht? Die Eltern mögen sich damit begnügen, daß sie dem Kinde zu seinen häuslichen Arbeiten Zeit und Raum gewähren. Die Wohlhabenderen werden das gerne thun, die Armen können das vielfach nicht. Ihr Kind muß schon, wenngleich meist nur indirekt, Brot verdienen helfen. In den engen Wohnungen gebricht es oft an Raum und Licht; Schularbeiten können nicht, oder nur schlecht gemacht werden. Das ist nun in einer allgemeinen Volksschule sehr übel. Ein Theil der Kinder arbeitet zu Hause, ein anderer nicht. Der Ausweg, daß man für die, welche zu Hause keine Gelegenheit oder auch keine Lust haben zum Arbeiten, besondere Arbeitsstunden in der Schule ansetzt, verpflichtet zu ungleicher Behandlung der Kinder, da die letzteren diese Einrichtung als Strafe ansehen müßten, die sie, die Faulen ausgenommen, nicht verdient haben.

Auch der Mangel, welchen die Kinder Unbemittelter an Kleidern und besonders an Schuhwerk leiden, macht sich in der Schule oft recht fühlbar und hält dieselben, indem er vielfache Schulversäumnisse veranlaßt, von dem gleichen Fortschritte mit ihren darin besser gestellten Mitschülern zurück, ganz abgesehen davon, daß diese in ihren reinlichen und neuen Kleidern gar zu sehr contrastiren zu jenen, die in alten, oft unreinlichen und manchmal gar zerrissenen Anzügen erscheinen, welch beide letzteren Mängel von der Schule aber entschieden nicht zu dulden sind. Die Mittel, welche eifrige Anhänger der allgemeinen Volksschule vorgeschlagen haben, um diesen Calamitäten abzuhelfen, scheinen uns nur für kleinere Verhältnisse und

bei geringeren Differenzen anwendbar, auch möchten sie in einzelnen Fällen zu „gezwungen“ und zu sehr als „Gewaltmittel“ erscheinen.

Zu diesen beiden Einwänden gegen die allgemeine Volksschule gesellt sich gewöhnlich auch der, daß es den Kindern der niederen Stände auch an den nöthigen Büchern u. dgl. fehle. Diesen müssen wir jedoch, zum größten Theile wenigstens, zurückweisen. Was das Kind in der Schule an solchen Dingen bedarf, beschränkt sich, oder sollte sich doch beschränken auf Schiefertafel und Stift, einige Hefte und ein Lesebuch. Alles andere erscheint uns als Luxus, der auch in den Schulen der besseren Stände völlig entbehrlich und meist schädlich ist. Wir kennen die Argumente wohl, welche für die Berechtigung der „Leitfäden“ u. dgl. angewendet werden; wir constatiren, daß solche Bücher, richtig angewendet, manches Gute wirken können. Doch lehrt ja die tägliche Erfahrung, daß sie in den allermeisten Fällen nur dazu dienen, den Unterricht zu mechanisiren und für Gemüth und Charakter unfruchtbar zu machen. Und was wird damit erreicht? „Es kann dahin kommen, daß der Schüler besonders derjenige der unteren Klassen, nur eben das mechanisch auswendig lernt, was in seinem Uebungsbuche steht. Die Folge ist, daß die Schüler zwar, was gerade in den Büchern steht, ganz gut wissen, bei einer jeden auch nur etwas davon abweichenden Frage oder Aufgabe aber in hilfloser Verlegenheit dastehen.“*) — Diese Worte beziehen sich auf höhere Schulen; sie gelten aber in vielfach verschärftem Maße auch von solchen Büchern in der Volksschule. Es ist höchste Zeit, daß die Schulmänner sich einmüthig daran machen, der in unserem papiernen Zeitalter in wahrhaft erschreckender Weise überhand nehmenden Manier entgegen zu wirken, die „Alles auf dem Papiere“ haben will. Die freie Beweglichkeit des Geistes leidet

*) Das Schulwesen des preußischen Staates. Berlin 1866. S. 44.

sehr unter dieser Unsitte, von der unsere geisteskräftigen Vorfahren Nichts wußten.

Ein für die Kinder aus niederen Ständen äußerst hemmender Umstand ist der, daß viele ihrer Eltern im Gegensatze zu den gebildeten Familien durchaus kein Interesse haben an der Schule. Dieß zeigt sich besonders darin, daß sie bei der geringsten Veranlassung ihre Kinder aus der Schule zurückhalten. Die vielen Schulversäumnisse der Schüler sind aber ein Krebsschaden der Schule und für die allgemeine Volksschule das gewichtigste praktische Hinderniß. Neuerdings ist es sogar mit Erfolg versucht worden, auf den statistischen Nachweis hin einer großen Zahl von Schulversäumnissen, seither bestandene allgemeine Volksschulen — in engerem Sinne freilich — in Standesschulen umzuwandeln. Hier können nur Zeit, wachsende Einsicht und streng gehandhabte äußere Nöthigung durch die härtesten Geld- und selbst Freiheitsstrafen helfen.

Des Widerwillens, welchen viele Eltern, namentlich aus den höheren Ständen gegen eine Vereinigung ihrer Kinder mit den Kindern niederer Herkunft haben, mag hier zuletzt erwähnt sein. Etwas Zeitgemäßes ist er freilich nicht. Die Leute wollen aber Nichts von der allgemeinen Volksschule wissen und bringen die größten Opfer, um ihr auszuweichen. Man würde sehr ungerecht sein, wenn man diese Willensäußerung schlechtweg als unberechtigten Standes- oder Bildungsdünkel zurückweisen wollte, obschon in vielen Fällen dieser mitsprechen mag. Vielfach ist es ernste Sorge für das Wohl der Kinder. Auch hier wird die Zeit und wachsende Einsicht manche Schroffheit mildern; der praktische Schulmann muß aber mit den Verhältnissen rechnen: das ist seine Pflicht. So erscheinen die praktischen Bedenken gegen die allgemeine Volksschule allerdings von großer Bedeutung und im Stande, ihre Realisirung in vielen Fällen ganz zu verhindern.

Wir haben gefunden, daß die aus den Ideen der Zeit hergeleiteten Gesichtspunkte nur Gründe für die

allgemeine Volksschule abgaben; die praktischen und thatsächlichen Verhältnisse zeigten nur Gründe gegen dieselbe. Die aus den erörterten pädagogischen Gesichtspunkten resultirenden Bedingungen waren der allgemeinen Volksschule theils günstig, theils ungünstig. Die letzteren legen ihr unüberwindliche Hindernisse nicht in den Weg, wenn ihr Begriff nach zwei Seiten hin beschränkt wird: in Bezug auf die Zeit, im Sinne der schon vielfach laut gewordenen Forderung, daß die allgemeine Volksschule nur bis zum fünften oder sechsten Schuljahre reiche; in Bezug auf die Ausdehnung, daß die untersten und höchsten Volksschichten zugleich ausgeschlossen seien. Blicken wir dazu auf die Fortentwickelung unserer gesellschaftlichen Zustände, welche jedenfalls im Sinne der Zeit erfolgen wird, so können wir als Resultat vorstehender Erörterungen wohl den Kanon aufstellen, daß die allgemeine Volksschule als Ziel der fortschreitenden Entwickelung des Schulwesens anzusehen und zu erstreben sei, daß man aber in Berücksichtigung der faktischen Verhältnisse, wo die allgemeine Volksschule nicht zu erreichen ist, Mittelwege einzuschlagen habe, aber nur solche, die zur allgemeinen Volksschule hinführen.

II.

Kritische Betrachtungen.

Schon mehrfach ist die Ansicht ausgesprochen worden, daß die Organisationsfrage wohl für die Schulen größerer Städte, nicht aber für die kleinerer Orte eine brennende sei. Diese Meinung ist berechtigt, soweit sie sich auf kleinere Dörfer und die kleinsten Städte bezieht; sie auch auf Orte von mehreren Tausend Einwohnern zu übertragen, wird Niemand einfallen, der die Lebens- und Schulverhältnisse solcher Orte aus eigener Erfahrung kennt. Allerdings findet sich in solchen Orten nicht die gewaltige Kluft, welche nur zu allgemein an den großen Plätzen die bitterste Armuth vom größten Reichthume trennt; denn die sie bedingenden Extreme sind nicht vorhanden. Man vermißt eben so das straßenbummelnde Proletariat, wie die in prächtigen Villen wohnende Haut-volée; es fehlen sowohl die Paläste, wie sie die reiche Behaglichkeit erbaut, als auch die elenden Hütten und dunkeln Kellerwohnungen, welche in Großstädten zu Brutstätten des Lasters werden; man sucht vergeblich nach einem armen und gedrückten, aber leichtlebigen, entsittlichten und streitbegierigen Arbeiterstande, wie er in den Fabrikstädten neben dem wohlhabenden und behäbigen, ernsten und friedlichen Bürgerstande zu existiren pflegt. Das Leben bewegt sich in kleinerem Kreise und engeren Grenzen. Ruhiges Gleichmaß in Besitz und Bedürfnissen, in Arbeit und Genuß; große Gleichförmigkeit in innerer Bildung und äußerer Erscheinung, in Ansichten und Bestrebungen: das sind die charakteristischen Merkmale des Lebens in kleineren Städten. Aber trotzdem existirt das Bewußtsein der vorhandenen Unterschiede des Standes

und Vermögens; trotzdem ist das Bildungsbedürfniß der Einzelnen außerordentlich verschieden, so daß es erklärlich erscheint, wie die Frage, ob allgemeine Volksschulen, ob Standesschulen, auch hier die Gemüther erregen konnte und der endgiltigen Erledigung bedarf, wenn die Schule nicht leiden soll unter dem Fluche der Trennung einerseits und dem des Mißtrauens vieler an ihr Interessirten andererseits.

L. ist ein Landstädtchen von 3500 Einwohnern. In einer von der Natur sehr begünstigten Gegend gelegen, welche mit reichen Dörfern und Flecken gleichsam übersäet und von einer sehr frequentirten Eisenbahn durchzogen ist, dazu Kreuzungspunkt mehrerer Landstraßen, nahm L. in der letzten Zeit einen bedeutenden Aufschwung, weshalb ein reges Leben, wie in geschäftlicher, so auch in geselliger Beziehung in seinen Mauern herrscht, von einem tüchtigen Bürgerstande gepflegt, der, freisinnig und tolerant, auf der Höhe der Zeit steht. Der Beamtenstand, besonders der niedere ist ziemlich zahlreich vertreten; auch fehlen die niedrigen Elemente der Gesellschaft nicht, jedoch ist eigentliche Armuth nicht vorhanden, und diese Elemente machen nur einen geringen Procentsatz der Bevölkerung aus. L. hatte seither für seine ca. 600 schulpflichtigen Kinder nur eine achtklassige Volksschule, welche auf den oberen Stufen sich in Knaben- und Mädchenklassen spaltete und gediegene Leistungen aufweisen kann. Sie genügt auch dem Bildungsbedürfnisse eines großen Theiles der Bevölkerung in ausreichender Weise, während ein nicht minder großer Theil in richtiger Würdigung einer bessern Jugendbildung von den seitherigen Resultaten nur halb befriedigt ist und gern größere Opfer bringen möchte, um seine Kinder in einer gediegenen höheren Schule gebildet zu sehen. Dieß ist, wie die Sachen jetzt liegen, mit Schwierigkeiten verknüpft; denn die nächste Realschule ist zwei Stunden, das nächste Gymnasium vier Stunden entfernt.

Wie gewöhnlich in solchen Verhältnissen, so suchte man in L. die Befriedigung des Bedürfnisses weitergehender Bildung seither durch die Errichtung einer Privatschule zu erreichen, indem die betreffenden Eltern, sich zu einer Gesellschaft vereinigend, die Sorge für Localitäten und die Heranziehung geeigneter Lehrkräfte übernahmen. Wie gesagt, ein oft versuchter Weg, der aber eben so oft, als er betreten wird, zu mißlingen pflegt — wenn man dabei nicht mit jedem Resultate zufrieden sein mag. Solche Privatschulen pflegen gewöhnlich finanziell sehr schlecht gestellt zu sein. Der sie meist benutzende Beamtenstand ist heutzutage nicht in der Lage, große Geldopfer bringen zu können, und ein Theil der Wohlhabenderen im Bürgerstande gibt — vielleicht mit richtigem Takte — lieber viel Geld für Privatstunden aus, als daß er seine Kinder mit geringeren Opfern „in das Institut" schickt. In Folge dieser Calamität spielt gewöhnlich das Geld bei Beschaffnung der Lehrmittel und Berufung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle: an Stelle der tüchtigsten wird man die billigsten zu gewinnen suchen. Dazu kommt die Abhängigkeit der so erhaltenen Lehrer von den persönlichen Ansichten und selbst Liebhabereien des Schulvorstandes, so daß die Leistungen solcher Anstalten mit ihren Kosten gewöhnlich nicht im Verhältnisse stehen. Findet unter diesen Umständen noch der traurige Fall statt, daß die Privatschule das Unternehmen eines Einzelnen ist, dem sie die Mittel seiner Existenz, wenigstens die Zinsen des aufgewandten Kapitals, in einzelnen Fällen wohl gar ein Vermögen eintragen soll, dann werden die oben angedeuteten schlimmen Erfahrungen in erhöhtem Maße sich einstellen. Wenn in Städten wie L. der schon öfters mißlungene Versuch mit solchen Anstalten immer wieder neu gemacht wird, um eben so wenig zu befriedigen, als früher, so hat das seinen Grund zum Theil darin, daß es auch hier, wie überall, Leute giebt, die schon völlig zufrieden und glücklich sind, wenn ihr Söhnlein und besonders ihr Töchter-

lein nur „das Institut“ besucht, mag dabei herauskommen, was will. Andere dagegen sehen der Schwierigkeiten keine Ende, welche sich der Errichtung einer öffentlichen höheren Schulanstalt entgegen setzen, die, wenn sie wirklich zu Stande käme, doch schließlich nur das männliche Geschlecht berücksichtigen würde, während für die Mädchen nach wie vor der Privatunterricht unentbehrlich bliebe; deshalb versuchen sie es auf's Neue mit der Privatschule — vergebens. Wir möchten behaupten, daß Privatschulen nur dann gedeihen und Segen stiften, wenn sie in größeren Verhältnissen freiwilliger Initiative ihre Entstehung verdanken, nicht aber in kleinen Verhältnissen, wo sie durch die Noth hervorgerufen werden.

Wie eine den berechtigten Anforderungen genügende Privatschule, so hat sich in L. auch die Ausführung des Gedankens unmöglich erwiesen, durch fakultative Aufnahme des Französischen in den Lehrplan der Volksschule, sowie durch Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr diese leistungsfähiger und somit auch höheren Anforderungen genügend zu machen. Durch eine derartige Aushilfe würden die Elemente nicht aus den Oberklassen entfernt, welche den Fortschritt des Ganzen nur hemmen, weshalb höhere Ziele nicht zu erreichen wären; dann erscheint es pädagogisch ungerechtfertigt, ein Fach, das auf die gesammte geistige Entwickelung von der einschneidendsten Bedeutung ist, wie der fremdsprachliche Unterricht, nur nebenher zu treiben ohne Zusammenhang mit den andern Fächern. Dieß kann wohl anfangs geschehen, wo es sich um Aneignung der elementarsten Kenntnisse handelt; später muß der fremden Sprache ihr Recht im Rahmen des Ganzen werden: „Alles soll in einander greifen, Eins durch's Andre blühn und reifen“; so singt schon der Dichter.

Unter diesen Umständen erscheint es erklärlich, daß in L. stets wieder der Gedanke auftaucht, die Errichtung einer Realschule könne allen diesen Unzuträglichkeiten am ehesten abhelfen. Und daß gegen die seither besprochenen

Mängel die Realschule ein geeignetes Mittel sein dürfte, das läßt sich gar nicht leugnen. Die Realschulen vermitteln eine tüchtige, in sich abgeschlossene Bildung, nur müssen sie ganz durchgemacht werden; an ihren Besuch knüpfen sich wichtige Berechtigungen, unter denen das Recht zum einjährigen Militärdienste meist sehr in die Wagschale fällt. Doch hat eine Realschule andere Nachtheile im Gefolge, welche hier durchaus nicht verschwiegen werden dürfen.

Zunächst machen sich finanzielle Bedenken geltend. Die städtische Behörde scheut den Kostenpunkt. Eine Realschule nach dem Herzen der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859 (eine preußische Verordnung, die aber auch auf die hessischen Realschulen Einfluß übt) kostet viel Geld. Dazu kommt, daß der Stadtvorstand in L. die nur allzu gegründete Besorgniß hegt, mit der Errichtung eine Realschule II. Ordnung sei es allein nicht abgethan, man müsse sich auch darauf gefaßt machen, späteren Erweiterungen seine Zustimmung nicht versagen zu können. Zunächst werde bald der „Wunsch" nach einer Vorschule rege werden; dann fände sich plötzlich, daß die Anstalt in vielen Stücken die Ziele einer Realschule I. Ordnung erreiche, weshalb ihr mit einer geringen Klassenerweiterung der Name nicht versagt werden möge. Man denkt an folgende Thatsache: „Im Jahre 1859 bestanden in Preußen 26 Realschulen I. und 30 II. Ordnung; 1865 dagegen 56 Realschulen I. und 10 II. Ordnung" *). Sollten sich während der sechs Jahre die Bildungsbedürfnisse des die Realschulen meist frequentirenden Bürgerstandes wirklich so gesteigert, oder besser: verändert haben, daß sich die Umgestaltung von 20 Realschulen

*) Vgl. L. W. Seyffarth. Die Stadtschulen. Berlin 1867. S. 21. — In der nachfolgenden Darstellung benutzen wir dieses Werk und das schon citirte: Das Schulwesen des preußischen Staates. Berlin 1866, welche uns den Gegenstand ziemlich erschöpfend zu behandeln scheinen.

II. Ordnung in solche I. Ordnung daraus erklärte? Jedenfalls wäre dieß eine merkwürdige Steigerung des Bedürfnisses, die in einer Richtung erfolgte, in der ein Bedürfniß gar nicht vorhanden ist; denn die Realschulen I. Ordnung entsprechen infolge ihrer Organisation noch weniger den Bedürfnissen ihrer in das praktische Leben eintretenden Schüler, als die II. Ordnung, welche in ihren mittleren Klassen darauf doch Rücksicht nehmen sollen*). Mit dem Bedürfnisse eine solche Vermehrung der Realschulen I. Ordnung auf Kosten der II. Ordnung erklären zu wollen, das finden wir eben so sonderbar, als die Verhältnisse des Berliner höheren Schulwesens, wo im Jahre 1866 neben 5 Realschulen I. Ordnung nur eine solche II. Ordnung und gar keine höhere Bürgerschule bestand.**) Thut man diesen Thatsachen gegenüber Unrecht, ein künstliches Hinaufschrauben der Realschulbildung anzunehmen, das zum Theile durch die Lehrer dieser Anstalten, besonders aber durch die U.- u. P. O. selbst veranlaßt werde? Man bedenke den Einfluß der durch diese in verschiedenem Maße ausgetheilten Berechtigungen; man bedenke ferner, daß die wissenschaftlich gebildeten Lehrer an wissenschaftlichen Anstalten ihre Fächer auch in entsprechender Vollendung lehren wollen. Dazu gehört aber Zeit und entsprechende Vorbereitung der Schüler. Wir finden darum das Verlangen nach Vorschulen und nach Erweiterung der Schulzeit natürlich, obgleich es immer fatal ist, daß man weniger darnach fragt, was die Schüler später brauchen, als darnach, was man sie lehren kann und möchte. Doch wir greifen vor! Solche Erweiterungen kosten immer wieder Geld. Und in L. denkt man nicht daran, durch eine Realschule alle Mittel absorbiren zu lassen, so daß für die Volksschule Nichts mehr übrig bleibe. Vom Staate ist Subvention nicht zu erwarten; denn er dürfte kaum jemals

*) Dr. J. Loth. Die Realschulfrage. Leipzig. 1870. S. 6.
**) Das Schulwesen ꝛc. S. 5.

in die Lage kommen, in allen kleineren Städten Realschulen unterstützen zu können.

Doch nicht nur finanzielle Bedenken sprechen gegen die Errichtung einer Realschule; es machen sich auch praktische geltend. In L. muß eine Schule bis zum fünfzehnten Jahre eine in sich abgeschlossene Bildung vermitteln, wenn sie nicht nur Wenigen nützen soll, denn die meisten Eltern mögen ihre Kinder nicht länger, als bis zu diesem Zeitpunkte dem Geschäftsleben entziehen. Wenn nun auch die Realschulen II. Ordnung nach der U.- u. P. O. auf ein solches Verlangen Rücksicht nehmen und in diesem Alter etwa einen Abschluß der Bildung eintreten lassen sollen, so ist uns doch ein solcher aus einer Anzahl von Programmen verschiedener derartigen Anstalten, die uns gerade zur Hand liegen, durchaus nicht ersichtlich. Er ist auch unmöglich bei dem Charakter der heutigen Realschulbildung. Darum nehmen die aus der Sekunda einer Realschule austretenden Schüler nur Stückwerk in das Leben mit, so daß sie oft in manchen fernerliegenden Sachen wohlbewandert und in den alltäglichsten Dingen völlig ununterrichtet sind. „Wenn der Unterricht auf unsern Realschulen von Klasse zu Klasse in einer organischen Entwicklung fortschreitet, so kann derjenige, welcher aus Tertia oder Sekunda abgeht, nichts Ganzes und Abgeschlossenes mitnehmen: umgekehrt, nimmt er etwas Ganzes und Abgeschlossenes mit, so kann die Entwicklung des Unterrichtes nicht in der gehörigen Weise von Klasse zu Klasse vor sich gehen." Um ein Beispiel anzuführen: „Der Schüler hat das Barometer und den Luftballon, die Gesetze des Falles der Körper, die Gesetze des Pendels, den Hebel und die Wage und so viel von der schiefen Ebene und der Schraube kennen gelernt, als seine mathematischen Kenntnisse vertragen. Licht und Wärme in ihren auffallendsten Erscheinungen, die Spiegelung z. B. und die Brechung des Lichtes, das Thermometer, die Veränderungen des Aggregatzustandes der Körper, das Gefrieren und das Schmelzen derselben,

das Princip der Dampfmaschine, der Windwechsel ꝛc., die Vulkane, die Erdbeben, Magnetnadel und Compaß, Elektricität und Galvanismus, der elektrische Telegraph, — diese und andere große Erscheinungen in der Natur, diese und andere große Hilfsmittel des gewerblichen Lebens sind ihm völlig unbekannt geblieben." *) Doch nicht bloß eine in L. zu errichtende Realschule würde diese Nachtheile im Gefolge haben; dieselben finden sich allgemein, wie man am besten aus den Schülerlisten dieser Anstalten schließen kann. Ueberall stehen die Oberklassen leer, während die Unterklassen überfüllt sind. Gewiß ist es nicht unberechtigt, daraus den Schluß zu ziehen, daß die heutigen Realschulen nicht nach dem Bedürfnisse, sondern nach einer Idee organisirt sind, welche das Bedürfniß erst in zweiter Linie beachtet. Die Bestätigung dieses Schlusses lesen wir in den erläuternden Bemerkungen zur U.= n. P. O., wo es heißt: „Für ihre Einrichtungen ist daher nicht das nächste Bedürfniß des praktischen Lebens maßgebend." *) — Darum also die mannigfachen Klagen über die Erfolge der Realschulbildung. „Die Zöglinge nehmen mit dem Zeugnisse, das sie zum einjährigen Dienste befähigt, einige trigonometrische Formeln, einige Elementarbegriffe der Physik und Chemie, welche sie sämmtlich nicht im mindesten verwerthen können, die Fähigkeit, mit einiger Vorbereitung leichte Stellen eines französischen und englischen Prosaikers zu übersetzen, und eine ziemlich geringe Gabe, sich in ihrer Muttersprache auszudrücken, mit, aber es fehlt ihnen die Uebung im praktischen Rechnen, eine eigentliche Fertigkeit im Gebrauche der fremden Sprachen und vor allen Dingen die so nöthige Gewandtheit in ihrer eigenen. Wer das Abiturientenexamen macht, um sich dann noch einem praktischen Stande zu widmen, hat zwar eine ganz anerkennenswerthe Bildung erworben, aber mit so

*) Das Schulwesen ꝛc. a. a. O. S. 16, 17.
**) Dr. Loth. Die Realschulfrage a. a. O. S. 16.

vielem für ihn unbrauchbaren Ballaste von nicht recht verarbeiteten Kenntnissen überladen, daß er nicht selten die freie Anstelligkeit dabei zugesetzt hat; die eigentlichen im praktischen Leben dienenden Fertigkeiten hat er sich nicht recht, oder nur wenig angeeignet und vor allen Dingen ist er zu alt geworden und hat kostbare Jahre verloren. . . . . Diese und ähnliche Uebelstände haben die Handelsschulen entstehen lassen." *) — So klagt man allerorts. Die Mängel der Realschulen entspringen nach dem Vorigen aus der Richtung, der sie huldigen, aus dem Streben nach Vermittelung wissenschaftlicher Bildung. Diese muß vom Leben abwenden, statt ihm zuzuführen.

Wir sind damit auf das theoretische Gebiet übergetreten und müssen hier ganz entschieden die Bestrebungen derjenigen bekämpfen, welche auch den Kindern, die der Wissenschaft sich nicht widmen wollen, eine wissenschaftliche Bildung in das praktische Leben mitgeben möchten. Wir sagen möchten, denn dieß ist, wie Seyffarth betont, ganz unmöglich. Bis zum sechzehnten Jahre kann sich der junge Mann wohl eine Summe wissenschaftlich klassificirter Kenntnisse angeeignet haben, die aber doch noch nicht „wissenschaftliche Bildung" sind, am wenigsten solche, wie sie in den Motiven zur U.= u. P. O als Aufgabe der Realschule dargestellt wird: „Aus demselben Grunde hat die Realschule, je früher sie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernstlicher der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht . . . . . Sie würde sonst eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist" **). Dafür wird

*) Das Schulwesen ꝛc. a. a. O. S. 7, 8.
**) Dr. Loth. Die Realschulfrage a. a. O. S. 18.

ein junger Mann im Alter von 16 bis 17 Jahren auch bei der besten Beanlagung nicht reif.

Wenn wir als obersten Grundsatz der Jugendbildung den Satz festhalten, welchen Pestalozzi in trefflichster Weise also ausdrückt: „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innern, dich zu suchen und nach dir zu forschen ist Ziel und Bestimmung der Menschheit;“ wenn wir ferner darnach fragen, ob und wie dieß Ziel durch einen wissenschaftlichen Unterricht zu erreichen sei: dann drängt sich uns die Gewißheit auf, daß dieß nur in untergeordnetem Maße, oder gar nicht geschehen kann, wenn die Einführung in die Wissenschaft keine vollständige und die Beschäftigung mit ihr nicht spätere Lebensaufgabe ist. Blicken wir auf einen jungen Mann, der als Realschulabiturient in irgend ein Geschäft als Lehrling eintritt. „Die Anfänge der wissenschaftlichen Bildung, die er genossen hat, machen ihn überhaupt zu einem unpraktischen Geschäftsmenschen, einem Idealisten, der sich im Leben nicht wieder zurecht findet, wenn ihm seine wissenschaftliche Bildung nicht wieder ausgetrieben wird. Diese hat ihm nur Abneigung gegen den technischen Beruf eingeflößt . . . . . Wenn man eine wissenschaftliche Bildung mittheilt, oder wenigstens das Verlangen darnach rege macht, in solchen Zöglingen, die später in's praktische Leben eintreten, wo ihnen keine Zeit zur Beschäftigung mit den Wissenschaften übrig bleibt, denn jeder praktische Lebensberuf nimmt die ganze Zeit und Kraft eines Mannes in Anspruch, wenn er sein Geschäft nicht vernachlässigen will, so macht man ihn durch eine wissenschaftliche Erziehung nur unglücklich. . . . . Darum sind die nach diesen Principien eingerichteten Realschulen für's praktische, für unser ganzes Volksleben nicht nur kein Gewinn, sondern ein Schaden. Auch für die Moral des Zöglings; er ist und bleibt etwas Halbes, ein Halbgebildeter, der sich zwar einbildet, wissenschaftliche Bildung zu besitzen, sie aber in der That nicht besitzt, und in seiner Halbbildung, weit entfernt, vor der Wissenschaft

Achtung zu haben, nur Achtung hat vor seiner winzigen Bildung; kurz, eine solche Bildung macht ihn nur hochmüthig, und das praktische Leben hat dann wieder die Mühe, ihm seinen Hochmuth auszutreiben. Gelingt das, nun, dann kann immer noch ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft aus ihm werden; gelingt's nicht, dann ist und bleibt er eine verschrobene Erscheinung, die sich in Selbstgefälligkeit spiegelt und von Andern verlacht und verspottet wird." *) In wiefern diese Worte etwa eine Milderung verdienten, das wird der Leser durch eine eingehende Orientirung über die im Leben vorkommenden bezüglichen Erscheinungen bald selbst finden.

So ist der wissenschaftliche Unterricht in den Realschulen in Hinsicht auf seinen Erfolg ein verfehlter; er ist es auch hinsichtlich einiger durch ihn bedingten Fächer. So wird auf den Realschulen Latein und reine Mathematik gelehrt, zwei Fächer, welche die meisten der Zöglinge im Leben niemals brauchen. Wohl wissen wir, daß man die Ansicht hat, diese Lehrgegenstände seien um der formalen geistigen Ausbildung der Schüler willen nicht zu entbehren. Die Widerlegung dieser Meinung würde hier zu weit führen; stützen wir uns darum auf die Autorität Schleiermachers, von dem wir, trotzdem man es heute „so herrlich weit gebracht," noch recht viel lernen können. Er sagt darüber: „Alle Kenntnisse die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, in so fern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben ein Schein ..... Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an einem Materiale zu erreichen,

*) Die Stadtschulen a. a. O. S. 25, 26.

welches als solches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz besonderer Fall der Noth wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, daß eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann" *). Von anderen bedeutenden Männern ist schon mehrfach hervorgehoben worden, daß der Unterricht in den vorhin genannten Fächern nicht nur unnöthig, sondern sogar von Nachtheilen begleitet sei; dieß ist in Bezug auf ersteres geschehen von Herder z. B. und Th. Vernaleken, in Bezug auf letzteres von K. v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik. Diese Namen genügen.

Die Realschulen sind also weder in Hinsicht auf ihre Erfolge, noch in Hinsicht auf mehrere Unterrichtsfächer, die unnöthig, ja schädlich sind, zu empfehlen; sie sind es aber am Wenigsten in Bezug auf die Art und Weise (das Formale) ihres Unterrichts; denn auch in dieser Beziehung übt das Streben nach Wissenschaftlichkeit den größten Nachtheil aus. Kein Pädagoge wird dem Satze entgegentreten, daß die Erziehung sowohl, als der Unterricht, den natürlichen Entwickelungsproceß, der auch ohne sie eintreten würde, nur beschleunigen, nicht aber ignoriren dürften, wenn sie auf Naturgemäßheit Anspruch machen wollten. Nun entwickelt sich die Intelligenz naturgemäß von der Anschauung zum Begriffe und weiter zu Definitionen, Schematen, Lehrsätzen und Principien. Mit dieser Entwickelung Hand in Hand gehen die mannigfachsten Momente zur Bethätigung des Willens und Fixirung des

*) Schleiermacher. Erziehungslehre a. a. O. S. 313, 314.

Charakters sowohl, als zur Weckung von Gefühlen und Stimmungen. Somit verknüpft sich die gesammte seelische Entwickelung mit der geistigen (Geist = Intelligenz), und diese ist auf den nämlichen Weg gewiesen, welchen schon seit Jahrtausenden die Entwickelung der Wissenschaft ging. Das ist aber ein langer Weg, den die Volksschule wohl gehen kann, da sie die Einführung in die Wissenschaft nicht zum Zwecke hat, den aber die Realschule, eben um dieses Zweckes willen, entweder zu sehr beschleunigen, oder — verlassen muß, um einen andern zu wandeln, der auf Naturgemäßheit keinen Anspruch hat. In vielen Fächern pflegt ersteres zu geschehen; dann bleiben Klagen nicht aus, wie die erst vor Kurzem von einem ehemaligen Realschullehrer, jetzigen Seminarlehrer geäußerte, daß „Unsicherheit in den Elementen die eigentliche Achillesferse der Realschulbildung" sei. In einigen Fächern schlägt man letzteren Weg ein, beginnt mit allgemeinen Sätzen, um so zum Einzelnen, zum Begriffe, zur Anschauung fortzuschreiten; dieß ist für den Lehrer das Leichtere und rasch zum Ziele führend, aber völlig naturwidrig und für den Schüler schädlich. Und doch soll es Schulanstalten genug geben, die einen andern Weg nicht kennen, wo man einen naturgemäßen Unterricht vergeblich suche. Sei das, wie es sei. In jedem Falle kann die Realschule, will sie ihr Ziel nicht aus den Augen setzen, nur einen Unterricht ertheilen, der in allen Fächern mehr cursorisch ist, und nicht einen solchen, der sein Gebiet in concentrischen Kreisen erweitert, wie es doch sein sollte. Der Unterricht veräußerlicht, die für die Herzens- und Charakterbildung fruchtbaren Momente müssen meist ungenützt bleiben. So wird eine einseitige Verstandesbildung erzeugt, neben der das Gemüth verkümmert und der Charakter erschlafft. — Der Verstand aber ist von Natur unruhig und kritisch, er führt zum Skepticismus; denn er kennt nicht die Pietät gegen Bestehendes, welche dem Gemüthe Bedürfniß ist. Der Verstand beurtheilt die Dinge nach ihrer äußeren Erscheinung („In's Innere der

Natur dringt kein erschaffener Geist.") und ihrer sinnlich wahrnehmbaren Bethätigung; das Gemüth senkt seine Fühlfäden auch in das Innere, dort das Seelische erfassend, das es in Allem voraussetzt. Der Verstand ist platt und nüchtern, das Gemüth ist fähig der Erhebung und Begeisterung. „Das Gemüth macht uns zum Bedürfnisse, an Gott zu glauben, wenn auch der Verstand den Muth hat, ihn zu leugnen;" darum empfindet nur das sinnige Gemüth das Walten Gottes in der Natur, und von ihm gilt hauptsächlich das schöne Wort Pestalozzi's, „daß Gott die näheste Beziehung des Menschen sei." Mag der Verstand dem Willen immerhin viele Motive des Handelns bieten, die edelsten stammen aus dem Gemüthe, ohne ein durch das Schöne und Gute zu erhebendes und begeisterndes Gemüth keine Sittlichkeit. Darum bleibt es höchste Aufgabe aller Schulbildung, „daß die unverdorbenen Grundlagen des Herzens den Gang der menschlichen Geistesbildung schützen und richtig leiten" (Pestalozzi). Ein Unterricht, der nothgedrungen alle Kraft im Anlernen von wissenschaftlichen Daten und Zahlen verbraucht, kann im besten Falle Menschen bilden, deren Gedanken klar sind, wie der sonnige Wintertag, aber auch kalt, wie dieser. Und ein solcher Unterricht sollte nicht dem Materialismus in die Arme führen, oder besten Falles dem Hedonismus, „der, wie Kronos, seine eigenen Kinder verschlingt?" Wir finden ein Körnlein Wahrheit in den Vorwürfen, welche die moderne Orthodoxie der heutigen Schulbildung macht; denn leider sind es nicht nur die Realschulen, welche bei ihrer wissenschaftlichen Tendenz hier einer Versuchung erliegen; nein, auch in der Volksschule findet man nur zu allgemein einen Unterricht, der die besprochenen Nachtheile bringen muß. Oder ist das etwas Anderes, wenn in den Mittelklassen der Volksschule schon naturwissenschaftliche Systeme gelehrt und die Jahreszahlen der Weltgeschichte der Reihe nach gelernt werden, wenn in der Geographiestunde nur Namen und Zahlen gelten? Das nennt man dann „Hebung der

Volksschule." Wo in den höheren Schulen um eines Princips willen gesündigt wird, da fehlt man in der Volksschule aus Mangel an Einsicht. Ziehen wir das Resultat dieser Betrachtungen. Unsere heutige Realschulbildung wird so lange ihren Zweck verfehlen, so lange die Kinder mit unnöthigen Lehrstoffen plagen und so lange einen veräußerlichenden Unterricht begünstigen, als sie auf das Prädikat der Wissenschaftlichkeit Anspruch macht.

Diese Wissenschaftlichkeit fordert daneben auch außerordentlich hohe Ziele und macht eine Parforcebildung, eine Treibhauscultur nothwendig. Dadurch übt sie aber auf die körperliche Ausbildung einen schädlichen Einfluß. „Man muß alle Kräfte des Geistes, hauptsächlich aber Verstand und Gedächtniß über Gebühr anspannen. Entweder kann nun die körperliche Ausbildung damit nicht gleichen Schritt halten, und der Körper erliegt der geistigen Last; oder der Körper erhält eine frühzeitige Reife und Ausbildung; und wie Viele unterliegen nicht in Folge einer solchen frühreifen idealen geistigen Ausbildung, die auch die körperlichen Nerven und das Blut übermäßig aufregt und erhitzt, der Versuchung der geheimen Laster" *). Auch die „Vorschulen" sind ein Kind der Wissenschaftlichkeit der Realschulen. Man muß schon früh anfangen mit der Uebereilung und Forcirung der intellektuellen Bildung, damit man nicht allzu weit hinter dem Ziele zurückbleibe. Darum sind die Vorschulen vom Uebel. Noch aus dem andern Grunde, daß durch sie die Realschulen zu reinen Standesschulen gemacht werden. Das höhere Schulgeld macht sie schließlich nur der heutigen Geldaristokratie dienstbar, die so von Jugend auf dem Ganzen entfremdet wird und damit immer mehr ungeeignet, zur Lösung der socialen Frage die Hand zu bieten.

Wir sahen, daß in L. eine Privatschule nicht prosperirt, daß eine rein mechanische Erweiterung der jetzigen Volksschule nicht thunlich, und die Errichtung einer Real-

*) Die Stadtschulen a. a. O. S. 26.

schule nicht räthlich sei. Versuchen wir die Lösung der Schulfrage zu L. auf einem andern Wege.

III.

Ein Vorschlag.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst noch die speciellen Gesichtspunkte, welche bei der Organisation des Schulwesens zu L. in das Auge gefaßt werden müssen.

Oben ist principiell die Forderung motivirt, daß überall, wo es möglich sei, an der Idee der allgemeinen Volksschule festgehalten werden solle; daß dieß in L. möglich ist, mögen folgende Zeilen beweisen. Die sich zeigenden Standesunterschiede sind nur gering. Wohl prägen sie in dem häuslichen Leben sich aus, im öffentlichen Verkehre treten sie zurück. Dieß scheint uns der normale Zustand zu sein, zu dem wir in Bezug auf die religiösen Unterschiede schon fast überall gekommen sind, die mit Recht im öffentlichen Leben verschwinden. Allerdings werden der allgemeinen Volksschule sich Schwierigkeiten in den Weg stellen, doch werden sie zu überwinden sein, um so mehr, als die Ausdehnung L. s nicht so bedeutend ist, daß sie den persönlichen Verkehr des Lehrercollegiums mit dem Elternhause hindern könnte. Die Aufgabe dieses Verkehres muß es sein, einerseits den Widerwillen mancher Eltern gegen die allgemeine Volksschule zu beseitigen, oder zu mildern, bis die Schule für sich selbst spricht, andererseits gleichgiltigen und säumigen Eltern ihre Pflicht vorzustellen und dieselben zur Erfüllung derselben anzuspornen. Denn solche Eltern giebt es überall, auch in L., obgleich hier die Elemente ganz fehlen, deren Ausschluß aus der allgemeinen Volksschule wir oben als nothwendig bezeichneten. Die Schulversäumnisse pflegen erst auf den oberen Stufen erheblich zu werden; denn die

kleineren Kinder können zu häuslichen Arbeiten gewöhnlich nicht verwandt werden. Das Schulwesen L. s erbaue sich also auf der allgemeinen Volksschule.

Da die Bevölkerung von L. verschiedenen Confessionen angehört — 3/4 Protestanten, 1/4 Katholiken, eine ziemliche Anzahl Juden —, so muß die städtische Schule eine Simultanschule sein. Wir können uns nicht begeistern für die confessionslose Schule, da der dieselbe bedingende confessionslose Religionsunterricht nicht zu realisiren sein dürfte. Die Schule sei confessionell im Religionsunterrichte, confessionslos in den anderen Fächern und im gemeinsamen Leben der Lehrer und Schüler. Einige sagen zwar, das gehe nicht, die Confession müsse Alles durchdringen. Wir behaupten, daß dieß eine ganz gewöhnliche „Erschleichung" sei. Die Confession beruht auf einzelnen Glaubenssätzen; der Glaube ist eine tiefinnerliche Ueberzeugung. Da thäte man denn seinem Seelenheil wahrlich keinen Abbruch, wenn man, wie Freund Fiedler mit Recht verlangte, „den Glauben als ein rein Inneres in das Herz einschlösse, und die Liebe nach Außen strahlen ließe, statt (wie es nur zu häufig geschieht) den Glauben gewissermaßen als Panzer nach Außen zu kehren, und die Liebe in das Herz einzuschließen"*). — Die Nächstenliebe ist confessionslos, ja sie ist religionslos, obgleich nicht zu verkennen ist, daß sie durch die Religion eine höhere Weihe bekommt. Eine Simultanschule ist in L. also wohl am Platze und wird keine Gegner finden.

Auf den oberen Stufen muß eine Trennung der Kinder allerdings stattfinden; zunächst weil sich zu große praktische Hindernisse dem weiteren Zusammensein entgegenstemmen, obenan die vielen Schulversäumnisse eines Theiles der Kinder. Dann treten die Rücksichten dazu auf den künftigen Beruf und die künftige Lebensstellung,

*) College Fiedler Offenbach a. M. sprach diese Worte auf der Generalversammlung des Hess. Landlehrervereins zu Gießen i. J. 1872.

kurz, die Rücksichten auf das verschiedene Bildungsbedürfniß. Die Schule muß sich oben nach zwei Richtungen auseinander zweigen, zunächst in eine niedere und höhere Schulanstalt. In jene treten die Kinder ein, welche mit dem vierzehnten Jahre die Schule verlassen, um in ein praktisches Geschäft einzutreten. Sie mag, wenn es auf einen Namen ankommt, II. Bürgerschule heißen. In diese treten die Kinder ein, welche wenigstens bis zum fünfzehnten Jahre die Schule besuchen wollen und fremde Sprachen lernen müssen. Doch muß einigen Kindern, welche sich noch weiter bilden wollen, dazu Gelegenheit gegeben sein. Wir nennen diese Anstalt I. Bürgerschule. In ihr werden einige Knaben bis zum siebenzehnten Jahre bleiben, um sich auf das Examen für den einjährigen Militärdienst vorzubereiten, in dem Falle, daß der Schule das Recht versagt werden sollte, Berechtigungsscheine auszustellen. Was den Zeitpunkt der besprochenen Auseinanderzweigung anlangt, so wollen wir auf das praktische Bedürfniß möglichst Rücksicht nehmen und setzen ihn an das Ende des fünften Schuljahres (11. Lebensjahr).

In Rücksicht auf das Geschlecht theilt sich die Schule in Knaben und Mädchenschule. Als Zeitpunkt für diese Trennung setzen wir das neunte Lebensjahr fest. Nicht weil wir sittliche Gefahren fürchten, sondern weil wir der Ansicht sind, daß die in beiden Geschlechtern sich ausprägenden seelischen Besonderheiten schon früh beachtet werden sollten: darum schlagen wir so frühe Trennung vor. Es ist eine krankhafte Erscheinung unserer Tage, daß man oft die Forderung hört, beide Geschlechter möchten in gleicher Weise und Ausdehnung ausgebildet werden, damit sie später im Leben einander völlig gleichberechtigt sein könnten und sich in gleicher Weise zu bethätigen vermöchten. Zwar beruft man sich bei dieser Forderung auch auf die Ideen der Neuzeit, aber nur mit scheinbarem Rechte; denn diese Forderungen führen zur Unnatur, und nur das Naturgemäße hat Berechtigung. Sie sind krankhafte Auswüchse unserer

Zeit, welchen die Gesellschaft sich widersetzen sollte. Wir verlangen auch gleiche Bildung für beide Geschlechter, aber für jedes eine eigenartige, seiner Natur entsprechende. Wir lassen uns durch den Hinweis auf fremde Verhältnisse auch nicht bekehren, so lange nicht nachgewiesen wird, daß diese Verhältnisse den unseren gleich sich entwickelt haben. Selbstverständlich muß die I. Bürgerschule auch ihre Mädchenabtheilung haben. Doch genügt für die wenigen Mädchen, welche die Schule länger als bis zum fünfzehnten Jahre besuchen werden, eine Selekta, welche nur in wenigen wöchentlichen Stunden die Bildung erweitert, damit aus dem Schulleben ein Uebergang in das häusliche vermittelt werde.

Die Aufnahme fremder Sprachen in den Lehrplan der I. Bürgerschule ist eine Nothwendigkeit. Die Verhältnisse L.s verlangen, wie dieß in Mittel- und Süddeutschland wohl überall der Fall sein wird, Kenntniß des Französischen. In Norddeutschland würde in analogen Verhältnissen das Englische wohl den Vorzug verdienen. Dieses tritt in unserer Schule hinter jenes zurück, da nur wenige Kinder das Bedürfniß haben, beide Sprachen zu lernen. Es genügt daher, das Englische fakultativ in den Lehrplan aufzunehmen. Wenn diese Sprachen aber auf dem Lektionsplane stehen, dann sollen sie auch so gelernt werden, daß die Kinder später frei über sie verfügen, mündlich sowohl, als schriftlich. Dazu bedarf es der Zeit und einer vernünftigen Methode. Das Lateinische in der I. Bürgerschule zu lehren, halten wir für unnütz und schädlich. Allerdings giebt es in L. einige Knaben, welche später in ein Gymnasium eintreten sollen, und deren Eltern es mit Freuden begrüßen würden, wenn sie ihre Kinder noch einige Jahre länger zu Hause lassen könnten, weil die Schule Gelegenheit böte, die Anfänge in den alten Sprachen sich anzueignen. Doch dieß sind nur Einige, um deren willen die Schule ihren Lehrplan nicht ändern kann; sie mögen ihre Absicht durch Privatunterricht zu erreichen suchen. Uebrigens ist

Jedermann zu rathen, daß er seinen Sohn, der für das Gymnasium einmal bestimmt ist, demselben so früh als möglich übergebe; ein späterer Eintritt hat nur Nachtheil im Gefolge.

Da die Bildung, welche die II. Bürgerschule mittheilt, noch sowohl der Erweiterung, als der Vertiefung, mindestens aber der Erhaltung bedarf, so muß sich an sie die für Knaben obligatorische Fortbildungsschule anschließen. Sie entläßt die Jünglinge mit dem siebenzehnten Jahre; doch sollen diejenigen, welche bis zum fünfzehnten Jahre die I. Bürgerschule besuchten, sogleich in den ersten Jahrgang der Fortbildungsschule eingereiht werden, so daß sie dieselbe schon mit dem sechzehnten Jahre absolvirt haben. Schon der fortgesetzten Uebung im Turnen wegen, besonders aber um der Bekanntmachung willen, mit den wichtigsten Gesetzen können sie nicht ganz vom Besuche der Fortbildungsschule befreit werden.

Alle diese Schulen, wie sehr sie auch nach oben auseinander gehen, sollten der Leitung eines Dirigenten, der den in Hessen gebräuchlichen Titel Schulinspektor führen könnte, unterstellt werden, damit auch in der Trennung das Gefühl der Zusammengehörigkeit nicht schwinde, damit nicht nur das Lehrercollegium veranlaßt werde, in einem Sinn und Geiste zu arbeiten, sondern auch die Schüler sich als Glieder des großen Ganzen fühlen lernten, damit sich nirgends Sonderbündelei einnistе, sondern überall sich ein freies und frohes Streben zum Ganzen entwickeln möge.

In Berücksichtigung aller dieser Punkte schlagen wir vor, die Schule zu L. folgendermaßen zu organisiren:

Während der ersten drei Schuljahre vereinige man alle Kinder beiderlei Geschlechts zu drei natürlichen Klassen (IV., III., II. der Elementarschule); in diesem Zeitraume kann die elementarste Bildung in den Fertigkeiten, daß nämlich die Kinder mechanisch lesen, diktirte Sätze mit Beachtung der orthographischen Hauptregeln leserlich nieder-

schreiben und in den vier Species mit kleineren Zahlen operiren können, abgeschlossen sein. Die Klassen werden ungefähr siebenzig Schüler stark sein, allerdings zu viel; doch läßt sich in kleineren Orten dieß nicht ändern. — Vom vierten Schuljahre ab trenne man die Geschlechter und combinire in den so entstehenden Knaben- und Mädchenklassen (I. Kl. d. Elementarschule) je zwei Jahrgänge, so daß die Schülerzahl der Klassen ziemlich unverändert bleibt. Uebrigens könnte man hier der Ansicht sein, daß besser Knaben und Mädchen bis zum elften Jahre zusammenbleiben und in zwei natürliche Klassen vertheilt werden möchten. Dieß hat Manches für sich. Doch hat die Combinirung zweier Jahrgänge den Vorzug, daß in solchen Klassen die Kinder bei richtiger Leitung eher selbständig werden; gerade der Umstand, daß in einigen Fächern Abtheilungen gebildet werden müssen, giebt den Kindern öfters Gelegenheit, unter der Controlle des Lehrers selbständig zu arbeiten. Gute Disciplin wird natürlich vorausgesetzt.

In dieser Klasse lassen wir auch mit dem oberen Jahrgange (zehnten Lebensjahre) den Unterricht im Französischen beginnen, zunächst fakultativ und nur auf den späteren Unterricht in der I. Bürgerschule in wenigen Stunden vorbereitend. Daß wir schon jetzt damit beginnen, geschieht in Rücksicht auf die öffentliche Meinung, die nun einmal dahin geht, daß es, wenn das Kind zehn Jahre alt ist, an der Zeit sei, mit dem fremdsprachlichen Unterrichte zu beginnen. Diese Meinung wird sehr durch die höheren Schulen gestützt, welche meist schon mit dem neunten Jahre Lateinisch oder Französisch zu lehren anfangen. Es wäre unklug, sich solchem Gebrauche förmlich zu widersetzen, ebenso wie es thöricht wäre, sich ihm völlig zu fügen und die Kinder alle seine Nachtheile empfinden zu lassen. Man mache, wo es nicht anders geht, den Gebrauch mit, suche aber durch eine vernünftige Einrichtung und naturgemäße Gestaltung des Unterrichts die Nachtheile, welche jener nach sich

ziehen könnte, zu paralysiren. Im Allgemeinen muß es als Regel gelten, daß nur die Kinder in die I. Bürgerschule eintreten können, welche die in der I. Klasse der Elementarschule angeeigneten Vorkenntnisse besitzen; darum muß auch armen, aber befähigten und braven Kindern der Zutritt zum französischen Unterrichte erleichtert, oder ganz umsonst gestattet werden. In einzelnen Fällen wird es eine gewiß angenehme Pflicht des Klassenlehrers sein, die Eltern solcher Kinder zu vermögen, daß sie sich entschließen, ihr Kind auch noch ein Jahr über die Confirmation hinaus in der Schule zu lassen.

Die bis jetzt besprochene „Elementarschule" reicht also bis zum elften Jahre und unterrichtet die Kinder in vier Klassen, deren drei unterste einjährigen Cursus haben, während die obere zweijährigen Cursus hat. — Aus ihr treten die Kinder, welche fremde Sprachen nicht erlernen, und mit dem vierzehnten Jahre die Schule verlassen wollen, in die II. Bürgerschule ein. Diese umfaßt demnach drei Jahrgänge. Und wir glauben nicht zu irren, wenn wir ihr die Hälfte der Kinder zuweisen etwa hundert, die in einer Knaben- und einer Mädchenklasse unterrichtet werden. Der dreijährige Cursus dieser Klassen wird recht Gelegenheit zur Wiederholung und Befestigung und Uebung des Gelernten geben; das muß die Hauptsache bleiben; denn großes Wissensmaterial kann hier nicht aufgehäuft werden. Deutsch und Rechnen, sowie Schönschreiben treten in die erste Linie, die Realien kommen erst in zweiter. An die Knabenklasse der II. Bürgerschule schließt die Fortbildungsschule sich an, die bis zum siebenzehnten Jahre zwei Klassen umfaßt, deren untere zwei Jahrgänge, deren obere einen Jahrgang zählt. Auch hier gilt es, zu repetiren und das Gelernte aus allgemeineren Gesichtspunkten auffassen zu lehren, daneben muß die Fortbildungsschule in die Elemente der Volkswirthschaft einführen und die wichtigsten Gesetze und Einrichtungen des Staates kennen lehren. Daß wir den

Besuch der Fortbildungsschule als obligatorisch voraussetzen, ist schon ausgesprochen.

Aus der Elementarschule zweigt sich auch die I. Bürgerschule ab, die den Schulbesuch bis zum fünfzehnten Jahre obligatorisch macht. Sie zerfällt ebenfalls in Knaben- und Mädchenschule. Jene umfaßt bis zum siebenzehnten Jahre drei Klassen von je zwei Jahrgängen (Kl. III., II. und I.), diese hat bis zum fünfzehnten Jahre zwei solcher Klassen (Kl. II. und I.), an welche sich eine Selekta mit geringerer Stundenzahl anschließt, für die Mädchen, welche die Schule bis zum sechszehnten Jahre benutzen. Das Französische ist obligatorisch; zu dem Unterrichte in diesem Fache werden die Kinder beiderlei Geschlechts bis zur Confirmation nach den Jahrgängen zu Abtheilungen vereinigt; später bleiben sie getrennt. Gerade so wird der Unterricht im Englischen eingerichtet, der mit dem zwölften Jahre fakultativ auftritt, und in der Regel nur von den Kindern besucht werden soll, welche über das fünfzehnte Jahr hinaus die Schule zu frequentiren gedenken. Darum wird das Englische später in der I. Klasse der Knabenschule und der Selekta der Mädchenschule obligatorisch. Der Unterricht in diesen Fächern kann in der Knaben- und Mädchenschule ganz in gleicher Weise betrieben werden, weil hier die Rücksicht auf den lateinischen Unterricht, wie sie in den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung genommen zu werden pflegt, die wir dort durch die Umstände geboten, aber sonst verwerflich halten, nicht existirt.

Knaben- und Mädchenschule müssen bis zum fünfzehnten Jahre die Bildung, welche bis dahin auf den Grundlagen und nach den Methoden der Volksschulbildung sich erbaut, abschließen. In der I. Klasse der Knabenschule sind die bisher erworbenen Kenntnisse zusammenzufassen und in mehr wissenschaftlicher Weise zu gestalten. An Stelle der seither betriebenen praktischen Geometrie tritt die strenge, an Stelle des Rechnens die Arithmetik,

deren elementare Zweige noch absolvirt werden sollen. Daneben tritt, wie in der Fortbildungsschule Gesetzeskunde und Volkswirthschaft auf. Ziel dieser Klasse ist im Allgemeinen eine Bildung, wie sie die höhere Bürgerschule erstrebt, sodaß die Abiturienten mit Leichtigkeit das Examen für den einjährigen Militärdienst bestehen können. Doch werden die Schritte nicht ohne Erfolg sein, welche geschehen müssen, um der Schule das Recht zu verschaffen, Berechtigungsscheine für den einjährigen Militärdienst auszustellen. Allerdings werden dann auf unserer Schule die jungen Leute ein Jahr länger nöthig haben, um zu dieser Berechtigung zu gelangen; sie werden aber gewiß eine Menge der Nachtheile, welche sich an den Besuch der heutigen Realschulen knüpfen, vermieden haben; und das ist auch etwas werth.

So kann nach unserer Ueberzeugung das Schulwesen L.s in befriedigender Weise für weitaus die Mehrzahl der Bewohner organisirt werden, ohne daß eine Trennung der Schuljugend von unten an nothwendig wäre. Den Wenigen, welchen diese Einrichtungen nicht genügen, werden auch die Mittel nicht fehlen, ihre Zwecke in auswärtigen Anstalten zu erreichen. Für sie kann die Stadt nicht sorgen; denn diese muß das Ganze im Auge haben.

Wir lassen hier ein Schema der von uns beantragten Organisation folgen.

IV.

Der Lehrplan.

Die Aufgabe eines Baumeisters ist in den meisten Fällen damit nicht gelöst, daß er den äußeren Plan vollendet hat; die innere Einrichtung und Ausschmückung des Gebäudes erfordert gewiß eben so viel Sorgfalt und Umsicht, als die äußere Gliederung und die Anordnung der Theile. Da das Innere speciell den Zwecken entsprechen muß, zu welchen das Gebäude errichtet wird, so wird man schon aus ihm auf jene schließen. Auch wir befinden uns jetzt in der Lage eines Baumeisters. Noch sind nur einige Streiflichter in das Innere der von uns empfohlenen Schuleinrichtung gefallen; doch haben wir alle Ursache, darüber keinen Zweifel übrig zu lassen, damit man zu erkennen vermöge, wie die von uns empfohlene Organisation ihrem Zwecke zustrebe und wieweit sie denselben erreiche. Und dieser Zweck?

Mit Seyffarth formuliren wir denselben dahin, daß die Volksschule „den Menschen zum Menschen bilden solle mit Berücksichtigung der Anforderungen des realen Lebens." Damit ist ein Doppeltes gesetzt. Der Mensch soll zum Menschen gebildet werden. Also der ganze Mensch: alle Anlagen sind zu entwickeln. Insoweit participirt die Volksschule an der Aufgabe aller Erziehungsanstalten: „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit" (Pestalozzi). Daß die Volksschule diesen Theil ihrer Aufgabe zu lösen vermöge, darüber besteht keine Zweifel; sie löset dieselbe unter Berücksichtigung der Anforderungen des realen Lebens. Der junge Mensch soll werden, was

er im Leben sein muß und wie er es sein muß; er soll lernen, was er im Leben braucht und wie er es braucht. Das Leben gibt also nicht nur das Material, sondern auch die Normen der Entwickelung. Die Schule soll ihm nachahmen, indem sie die unabsichtlichen und dem Kinde als erziehlich bewußtlosen Einflüsse des Lebens anwendet, so, „daß Vollständigkeit, Ordnung, Zusammenhang hineingebracht und die Bewußtlosigkeit in Hinsicht des Einflusses zum Bewußtsein potencirt werde" (Schleiermacher). Damit ist das wissenschaftliche Princip ausgeschlossen, das oben Erwähnung und Würdigung fand.

Die Aufgabe der Volksschule hat ihre unterrichtliche und erziehliche Seite; beide sind eng verknüpft und werden in erster Linie durch den Unterricht erzielt; denn „inwiefern der Unterricht durch objektive Bereicherung subjektive Förderung erzielt, insofern ist er erziehend" (Dittes). Der erziehende Unterricht wird das Kind so leiten, daß Alles, was gelernt wird, nicht erst später, sondern schon im Leben des Kindes Werth hat und Befriedigung gewährt; denn auch das Leben des Kindes stellt seine Anforderungen, die berücksichtigt werden müssen, wenn man es nicht zerstören und dem Kinde damit die Quelle aller reinen Freuden verstopfen will. Darum betont Schleiermacher ganz ausdrücklich, daß „die Lebensthätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben müsse;" und seine Gedanken über die „Aufopferung des Momentes", sind nicht die unbedeutendsten in dem Gedankenwalde seiner Pädagogik.

Sehen wir nun auf die Forderungen des Lebens und darauf, wie der Volksschulunterricht denselben nachzukommen habe. Zunächst verlangt das Leben körperliche Kraft und Gewandtheit; darum ist auch in der Volksschule das Turnen ein unentbehrlicher Lehrgegenstand. Ferner fordert das Leben von jedem Menschen, daß er lesen, schreiben und zeichnen könne; diese Fertigkeiten müssen deshalb auch in der Volksschule gelehrt werden.

Jedermann bedarf aber besonders der Kenntniß der realen Dinge. Zunächst ist erforderlich, daß der Mensch sie hinsichtlich ihrer Zahl und Größe auffassen lerne, darum Rechnen und Geometrie in der Volksschule. Dann ist unbedingt nöthig, daß der Mensch die ihm in der mannigfachsten Weise und in den mannigfaltigsten Formen sich aufdrängenden Anschauungen im Natur- und Menschenleben für seine geistige Ausbildung in der rechten Weise nutzbar zu machen verstehe. Dazu leitet ihn die Volksschule an in dem Unterrichte, in den Realien, wo Schärfung der Beobachtungsgabe und die Bekanntmachung mit wichtigen Dingen, die sich, weil sie fremd sind, der unmittelbaren Anschauung entziehen, nächster und wichtigster Zweck sein muß. In das Naturleben wird der Volksschüler eingeführt durch den Unterricht in der Naturkunde und die physische Geographie; dieser Unterricht muß darum aber auch das Leben in der Natur berücksichtigen. Das relativ Todte und Stabile, wozu auf dem Standpunkte der Kinder besonders alles Systematische gehört, sollte in der Volksschule nicht Raum finden; nur das Leben habe Recht. Man führe das Kind in das Einzelne ein und schärfe seinen Blick für die Entwickelung der Individuen. Allerdings wird ihm dann später mit dem Ueberblick über das Ganze auch die Fähigkeit fehlen, den Naturgegenständen und Naturereignissen ihre Stelle im Rahmen des Ganzen anzuweisen; es wird ihm der Maßstab mangeln, der zur Beurtheilung mancher Dinge vielleicht wünschenswerth ist. Dagegen wird es auch nie in Versuchung gerathen, die Dinge nach vorgefaßten und angelernten Meinungen zu beurtheilen und somit einseitig zu werden; in jedem Naturgegenstande wird es auch den Maßstab für dessen Beurtheilung suchen und finden. Liebevolle Hingabe an das Objekt, ein unbefangener, offener Blick, sorgsame, schonende Milde und strenge Zurückhaltung im Urtheilen: das sind die Eigenschaften, welche die Volksschule in ihren Zöglingen ausbilden wird. Und nur diese Eigenschaften lassen im Menschen die

wahre Freude an den Dingen und Erscheinungen der Natur aufkommen, die Freude, welche sich selbst genug ist und nicht zu immer neuen Fragen drängt, für die es keine oder nur ungenügende Antworten gibt, weshalb sie den Menschen beunruhigen und unzufrieden und somit unglücklich machen. — In analoger Weise muß die Volksschule dem Kinde das Verständniß eröffnen für das Menschenleben. Alle die dieses Leben bewegenden und gestaltenden Momente: Tugend und Laster, Freude und Leid, Glück und Unglück, Lohn und Strafe, Ideale und Leidenschaften, Meinungen und Bestrebungen, Sitten und Gebräuche, alle diese Momente müssen dem geistigen Auge des Kindes vorgeführt und zum Verständniß gebracht werden. Dieß geschieht am besten und wirksamsten in lebendigen Bildern aus dem Leben einzelner bedeutenden Menschen. Die großen Gedanken, welche Zeitalter bewegten, die Schäden und Grundsätze, welche Weltreiche stürzten, die Erfassung endlich der in allem Wirrsal der Lehrmeinungen und Bestrebungen aller Zeitalter gleichsam als rother Faden sich hinwindenden Fortentwickelung des Menschengeschlechts, alle diese Dinge, welche dem Geschichtsforscher die werthvollsten Momente zur Beurtheilung unserer Zeit- und Lebensverhältnisse abgeben, liegen dem Volksschüler zu hoch. Wollte die Schule auf die Erwerbung solcher Maßstäbe seitens der Kinder es anlegen, so würde ihre Arbeit eine fruchtlose, ja schädliche sein. Im günstigsten Falle würde sie die Menschen einseitig und im minder günstigen Falle blind machen für das Alltägliche und Gewöhnliche. Leider lehrt die Erfahrung, daß Millionen Menschen durch das Leben wandeln, die für die einfachsten Dinge und Vorgänge blind auf dem einen Auge und schielend auf dem andern sind. Diese Erfahrung sollte uns vorsichtig machen; sollen wir doch Menschen bilden, die Augen und Ohren überall offen haben und offen haben wollen.

Nach diesen Gesichtspunkten, scheint uns, sollte die Volksschule das Reale auswählen und behandeln, welches

sie zur geistigen Ausbildung ihrer Zöglinge dienstbar macht. Sie bedarf in allen Stücken des Einzelnen, Individuellen; allgemeine Maximen, Lehrsätze und Axiome könnten eine furchtbare Geistesbildung nur hindern. Wie wahr ist Pestalozzi, wenn er sagt: „Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschen enthüllet, muß offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit einfach sein ..... Wenn die Menschen dem Gange dieser Ordnung voreilen, so zerstören sie in sich selbst ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in seinem Innersten auf. Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch Realkenntniß wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in tausendfache Gewirre von Wortlehren und Meinungen hineinwagen und Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage ihrer Geistesbildung machen." — Das farbige Leben soll in der Schule sich auch insofern wiederspiegeln, als man die Anordnung des Stoffes nach den Einwirkungen des Lebens trifft und nicht nach Gesichtspunkten, wissenschaftlichen oder praktischen, von welchen das Leben nichts weiß. Ordnung ist nöthig, sie fördert die Ausbildung der Zöglinge ungemein; doch soll sie nicht vom Leben entfremden, indem sie es negirt. „Erzwungene und steife Ordnungsfolge ist nicht in der Lehrart der Natur."

Wenn die Volksschule in diesem Sinne die Realien benutzt, dann erreicht sie ihre Zwecke an einem Minimum. Dieß ist wichtig; denn mit der Aneignung einer auf das Reale gerichteten Geistesbildung ist es nicht genug; dafür hat die Volksschule sogar nur verhältnißmäßig wenig Zeit. Das Kind darf sich in der Schule nicht vorzugsweise receptiv verhalten; es muß auch angeleitet und veranlaßt werden, das durch Reception innerlich Gemachte äußerlich darzustellen. Darum knüpft ja die Schule an die Sache das Wort und den Gedanken und bildet die Fähigkeit aus, Wort und Gedanken zu handhaben. Die

Schule besitzt in dem Sprachunterrichte ein vorzügliches Mittel, die realen Kenntnisse zu klären, zu verknüpfen und zu befestigen. Dem Sprachunterrichte fällt die Aufgabe zu, dem Kinde auf der Basis des Realen das Ideale zu vermitteln; er soll jenes vom Stoffe frei machen und in die Welt der Ideen erheben. Denn der Mensch darf sich nie ganz dem Materiellen hingeben; er muß schon zeitig lernen, sich über dasselbe zu erheben und ihm entgegen zu setzen die Welt seines Innern. Wie könnte er sonst über das Materiale herrschen? Darum sind alle Versuche verfehlt, die an Stelle des Ideellen bei der Bildung der Menschen das Reale setzen wollen und jenes negiren. Der Sprachunterricht hat darum in der Volksschule eine hohe Aufgabe zu lösen, er soll gleichsam der Brennpunkt sein, in welchem alle Zweige und Fächer ihre Strahlen zu erhöhtem Lichte und erhöhter Wärme vereinigen. Der Sprachunterricht ist das Centrum des Volksschulunterrichtes, indem er alle Bildungselemente aller Fächer in sich vereinigt, sie noch steigert und verklärt. So verstehen wir die oft geforderte Concentration des Unterrichts. Wie sie oft aufgefaßt wird, ist sie nur eine rein äußerliche Sache, welche auf der untersten Stufe allerdings auch nothwendig, auf allen höheren aber ohne Werth ist; überdieß wird die Volksschule sich hüten müssen, den Unterrichtsstoff in allzu viele Fächer zu zersplittern.

Soweit der Unterricht sich an das Reale klammert, soweit dient er der Fertigkeit, denn auch Kenntnisse sind in gewissem Sinne Fertigkeit; je mehr er aber in das Ideale einführt, desto mehr wird er „Gesinnungsunterricht." Der Sprachunterricht erreicht beide Zwecke, denn er verknüpft das Reale und Ideale. Gesinnungsunterricht in des Wortes höchster Bedeutung ist dagegen der Religionsunterricht, besonders auf den höheren Stufen. Seine Anfänge knüpfen freilich ebenfalls an das Reale an, weshalb der erste Religionsunterricht nicht verschieden sein kann von dem Geschichtsunterrichte. In der Folge

sein kann von dem Geschichtsunterrichte. In der Folge

befreit er sich jedoch von der geschichtlichen Form und geht mehr und mehr in die Form der Betrachtung über. Die Religionsstunden sollten Weihestunden sein, in denen der Geist sich über das Irdische erhebt in jene Regionen, welche absolute Wahrheit, vollkommenste Schönheit und unendlichen Werth besitzen, nach denen in jedem Menschenkinde die Begierde des Forschens, die Wonne des Ahnens und die Lust des Strebens vorhanden ist.

Nach diesen allgemeinen Betrachtungen lassen wir ein Schema des Lehrplanes der empfohlenen Schuleinrichtung folgen, um daran das Einzelne anzuschließen.

Der systematische Religionsunterricht oder Katechismusunterricht hat in vorstehendem Plane keine Stelle gefunden, weil wir ihn in der Volksschule für eben so unnöthig, ja schädlich halten, wie den systematischen Unterricht in den andern Fächern, beispielsweise in der Naturkunde. Wie dieser, so findet auch jener keinen Widerhall in den Herzen; er wendet sich einseitig an den Verstand. Und wo in der Katechismusstunde trotz dem die Herzensbildung gepflegt wird, da geschieht es nicht durch Erfassung der Dogmen und die Einprägung ihrer Formeln, sondern durch die zur Erläuterung und Anwendung herangezogenen geschichtlichen und ästhetischen Momente, die doch hier nur Mittel zum Unterrichtszwecke und darum gewissermaßen Nebensachen sind. Wenn nun diese Nebensachen die beabsichtigten Erfolge erzielen, warum sollte man sie nicht zur Hauptsache machen? Und wenn das oft als Hauptsache Betonte sich für die Menschenbildung unfruchtbar erweiset, warum ihm nicht die Stelle anweisen, welche ihm gebührt?

In der Elementarschule ist der gesammte Religionsunterricht an die biblische Geschichte geknüpft. Die Klassenpensen ergänzen sich unter Berücksichtigung des Grundsatzes, daß man vom Leichten zum Schweren fortschreiten

müsse, in der Weise, daß die Kinder, wenn sie elf Jahr alt geworden sind, die wichtigsten Geschichten wissen und zu erzählen vermögen. In geeigneter Weise werden Sprüche und Liederverse angeknüpft. Der Kursus in der I. Klasse ist zweijährig; doch empfiehlt es sich in jedem Jahre das alte Testament sowohl, als das neue zu berücksichtigen. In der II. Bürgerschule wird die biblische Geschichte in zweijährigem Cursus als Geschichte des Reiches Gottes dargestellt, weshalb sich an sie eine Reihe von Bildern über die wichtigsten Begebenheiten aus der Kirchengeschichte anzuschließen hat. Auf diese Weise wird den Kindern die wichtige Erkenntniß vermittelt, daß nicht nur das Christenthum, sondern auch die einzelne Confession etwas geschichtlich Gewordenes sei, das mit Pietät betrachtet und beurtheilt werden muß. Daneben wird der Einfluß des Unterrichts in der biblischen Geschichte vorzugsweise ein ethischer sein, indem hier vorzügliche Gelegenheit geboten ist, die ethischen Momente des religiösen Lebens und der Religion überhaupt wirksam hervorzuheben. Damit auch die ästhetischen Bildungselemente der Religion zu ihrem Rechte kommen können, führt die Oberklasse in die Bibel ein durch das Bibellesen und pflegt den Choralgesang und das Kirchenlied. Wir halten den Satz fest, „daß die Bücher der heiligen Schrift klassische Produkte des religiösen Geistes früherer Culturperioden des Volkes Israel sind," worin deren religiöse Erkenntniß, ihre Ahnungen des Göttlichen und ihre Strebungen nach Vollkommenheit niedergelegt sind unter direkter Mitwirkung des Geistes Gottes. Welche Menge von ästhetischen und religiösen Bildungselementen werden darin liegen! „Viele Psalmen, Stellen aus dem Hiob, den Propheten und einigen Apogryphen, die Gleichnisse und die Bergpredigt Jesu ꝛc. sind ja herrliche Blüthen ästhetisch-religiöser Naturauffassung, frommer Gottergebenheit, freier Erhebung in eine bessere Welt, sittlich reiner Gesinnung" (Dittes). Daran soll sich die religiöse Bildung des Kindes erbauen. Man führe es

darum in die heilige Schrift hinein und lehre es, wie darin unbefangen, unbestochen von menschlichen Systemen und ungehindert durch die leidige Brille der Partei, die Goldkörner und Edelsteine zu heben sind, die zu einer sittlich-religiösen Menschenbildung Frucht bringen — und man wird über die Wege, welche der Zögling später im Leben wandeln wird, ruhig sein können. An das Bibellesen schließt sich in engster Verknüpfung an die Bibelkunde; dieselbe erstreckt sich nur auf das dem Kinde durch Lesen und Erklären Bekannte: Durch Einsicht zur Uebersicht! Es stimmt immer trübe, wenn man in Volksschulen unter dem Namen Bibelkunde die Lehre von der Inspiration, von der Entstehung des Kanons und von was weiß ich Allem traktiren sieht. Daß alles religiöse Leben im Volke auf diese Weise untergraben werden muß, das ahnen oder bedenken solche Lehrer freilich nicht. Ein wichtiges religiös-ästhetisches Bildungsmittel ist das Kirchenlied; dabei denken wir freilich nicht an die „Kernlieder," diese pflegen eine unverdauliche Kost zu sein; doch hüte man sich davor, wässerige kraftlose Produkte der neueren Zeit zu bevorzugen. Die goldne Mittelstraße führt überall am besten zum Ziele. Ueber die Auswahl des Stoffes können wir uns hier nicht verbreiten; Kehrs vortreffliches Werk: „Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule" bietet der Anhaltpunkte mehr als genug.

In analoger Weise wird der Religionsunterricht in der ersten Bürgerschule ertheilt; nur schließt deren unterste Klasse den Unterricht in der biblischen Geschichte ab. Naturgemäß kann hier die Einführung in die Bibel eine vollständigere sein. Das Einüben und Singen der Choräle geschieht auf allen Stufen in der Religionsstunde; dieß ist schon um des simultanen Charakters der Schule willen nothwendig. Für die Confirmanden wird eine besondere Uebungsstunde für den Choralgesang angesetzt,

die in den Schulunterricht aber nicht eingerechnet werden kann, da sie speciell den kirchlichen Zwecken dient und ganz unter geistlicher Controlle steht; die Pflicht, diese Stunde abzuhalten wird naturgemäß mit dem Organistendienste verbunden und honorirt.

Wir konnten uns nicht entschließen, auch für die Fortbildungsschulen Religionsstunden anzusetzen. Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, daß die Kirche, selbst dann, wenn sie durch die Confirmation die Kinder in kirchlichen Dingen mündig erklärt hat, noch einen gewissen Zwang zum Besuche des Religionsunterrichtes üben will. Wir halten dieß für einen Widerspruch. Die Schule bedarf als Erziehungsanstalt auch nach der Confirmation noch des Religionsunterrichtes; die Fortbildungsschulen sind aber gar nicht mehr in diesem eminenten Sinne Erziehungsanstalten; sie können daher von den wenigen Stunden, über die sie verfügen, kaum eine zu religiöser Erbauung hergeben.

Es darf nicht verschwiegen werden, daß der vorgeführte Plan nur für den evangelischen Religionsunterricht maßgebend sein kann; denn soweit unsere Erfahrung reicht, hat sich der katholische Clerus nie herbeigelassen, beim Religionsunterrichte auch pädagogischen Motiven Gehör zu geben. Dort wird man stets Katechismus pauken und Gebetsübungen anstellen; ist es doch in einer Stadt Hessens, die Simultanschulen besitzt, jährlich mehrmals vorgekommen, daß achtjährige Kinder schulfrei bekamen, weil sie in der Kirche „beichten" mußten.

Noch sei der Worte Kehrs gedacht: „Die Güte des Religionsunterrichts erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. Die ernste Zucht in der Schule, die fromme Stille und gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und die über das Grab hinauernde Achtung und Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen

muß, wenn er auf das Prädikat „„gut"" Anspruch machen will."

Dem deutschen Sprachunterrichte sind verhältnißmäßig mehr Stunden angewiesen, als meistens wohl zu geschehen pflegt; die Gründe dafür sind oben entwickelt. Der Sprachunterricht hat zuförderst die logische Ausbildung des Zöglings im Auge zu halten; doch entbehrt er durchaus nicht der ästhetischen Bildungselemente. „Es kommt ja doch zuletzt alles Aesthetische auf eine tiefe Empfindung eines hinter und über dem Sinnlichen liegenden Geistigen, Idealen hinaus. Ein solches kann eben der Sprachunterricht in völliger Reinheit bieten, und er kann hierdurch die jungen Seelen bewahren, alle Lust ausschließlich in unmittelbar frischen, sinnlichen Affektionen zu suchen, auf solche vielleicht ein starkes Begehren zu richten — und sie dem gegenüber zu einem innerlichen, idealen, sich selbst genügenden, in geläuterten Rückgebilden bestehenden Leben führen" (Dittes). Die Gemüth bildende Kraft des Sprachunterrichtes sollte immer noch mehr nutzbar gemacht werden, als es meistens geschieht; man sollte nur Gutes, Edles und Werthvolles im Sprachunterrichte verwerthen, sollte denselben noch mehr concentriren, indem alle seine Zweige sich an das Schullesebuch anlehnen. Nur durch Sammlung und Concentration der Kraft läßt sich Tüchtiges leisten; Zersplitterung schadet unter allen Umständen.

Auf der untersten Stufe sind die einzelnen Zweige noch in einander. Anschauen und Denken, Sprechen, Schreiben und Lesen sind eng verbunden. Wir halten die sogen. analytische Lesemethode, die Methode des vereinigten Sach- und Sprachunterrichtes im ersten Schuljahre für die vorzüglichste; ihre höchste Ausbildung hat dieselbe in dem Werke Kehrs: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" gefunden. Allerdings erfordert sie tüchtige, methodisch durchgebildete Lehrer und wird sehr leicht zu einer wahren Mißgestalt in den Händen eines Untüchtigen und Ungeübten. Wenn man

sich ihr darum nicht gewachsen fühlt, so bilde man den ersten Sprachunterricht in zwei Gruppen: Anschauungsunterricht einerseits und Schreiblesen andererseits. Die reine Lautirmethode, wie sie in Hessen noch fast überall durch die Schuld der Seminarien angewendet wird, ist ein Unding, das kaum besser, als die alte Buchstabirmethode ist. Als Schulbuch für den ersten Unterricht schlagen wir die Fibel von Kehr und Schlimbach vor.

Im zweiten Schuljahre zweigt sich aus dem Sprachunterrichte der Elementarklasse zunächst der Anschauungsunterricht ab. Wohl ist uns bekannt, daß bedeutende Pädagogen und vortreffliche Methodiker einen gesonderten Anschauungsunterricht nicht gelten lassen wollen, da „Anschauung Princip" sei; dennoch hegen wir Bedenken, ihn wegfallen zu lassen. Dittes spricht sich über den Anschauungsunterricht folgendermaßen aus: „Er hat hauptsächlich die Aufgabe, die Formen zu klarem Bewußtsein zu bringen, welche bei und an verschiedenen Materien immer wiederkehren, und deren anschauliche Kenntniß bei allem späteren Unterrichte vorausgesetzt wird. In dieser Hinsicht soll also der Anschauungsunterricht die Logik (i. Miniaturausgabe) des Kindes sein, auf welche es behufs weiteren Fortschrittes fußen kann." Wie mannigfaltig sind diese Formen; man denke an das räumliche und zeitliche Nebeneinander, an die verschiedene Gestalt, Farbe und Zahl der Dinge, an „Ursache und Wirkung, Gleichheit, Aehnlichkeit und Verschiedenheit," an die Beschäftigung und die Verrichtungen der Menschen ꝛc. Dieß Alles ist geeigneter Stoff für den Anschauungsunterricht, der für die geistige Ausbildung in der förderndsten Weise verwerthet werden kann, wenn er richtig behandelt wird. Im späteren Unterrichte treten alle diese Dinge stets vereinzelt auf, weshalb es dann schwieriger ist, von ihnen ein klares Bewußtsein zu erzeugen, als in einem Unterrichte, wo diese Dinge auf anschauliche, kindliche Weise besonders betrachtet werden. Darum auch noch im zweiten Schuljahre Anschauungsunterricht. Doch hüte man sich vor einer sehr

oft beliebten und durch bevorzugte Handbücher sehr begünstigten Manier, die am besten als Verkoppelung des Anschauungsunterrichtes mit dem ersten naturkundlichen Unterrichte bezeichnet werden kann. Anschauungsunterricht ist kein Unterricht in der Naturkunde, obwohl dieser Anschauungsunterricht sein muß.

Das Lesen nimmt im zweiten und dritten Schuljahre die meiste Zeit in Anspruch; die Kinder müssen verstehen, was sie lesen; sie müssen langsam und lautrein lesen (Taktlesen), damit die mechanische Lesefertigkeit möglichst bald erzielt werde. Im zweiten Schuljahre benutzt man die leichteren Stücke aus dem Lesebuch für Bürgerschulen von Lüben und Nacke II als Lesestoff, in der folgenden Klasse: Lüben und Nacke III. Das ist keine geringe Anforderung an die Kinder; nun wohl! wird doch oft gar zu wenig von ihnen verlangt, so daß die Sprachbildung ganz darnieder liegt. Auch hier wächst die Kraft mit der Uebung. Schon vom zweiten Schuljahre an treten auch selbständige orthographische und vorbereitend stylistische Uebungen auf. Das bloße Abschreiben aus dem Lesebuche reicht nicht hin. An diese Uebungen knüpfen sich grammatikalische Belehrungen an. Mit dem neunten Jahre müssen die Kinder dahin gebracht sein, daß sie einfache Sätze, die ihnen diktirt werden, ohne allzugrobe orthographischen Fehler niederschreiben und schriftlich gegebene Fragen schriftlich beantworten können. Der Stoff zu diesen Uebungen wird selbstverständlich stets dem in der Lesestunde Behandelten entnommen, oder bezieht sich darauf.

Die I. Klasse der Elementarschule hat zweijährigen Cursus, weshalb der Lesestoff in Lüben und Nacke IV auf zwei Jahrgänge zu vertheilen ist. Man sieht auf logisch richtiges Lesen. Orthographische Uebungen werden fortgesetzt. Uebung im Umbilden von Sätzen, sowie im Niederschreiben gelesener Erzählungen und Beschreibungen. Fortgesetzte grammatikalische Besprechungen;

das Neue stets an Diktaten gelernt, dann im Lesebuch angewendet und geübt.

In der II. Bürgerschule ist der Cursus im deutschen Sprachunterrichte ebenfalls zweijährig. Lesebuch: Lüben und Nacke V. Orthographische Uebungen, grammatikalische Besprechungen. Uebung im Verkürzen gegebener Sätze und gelesener Stücke. Schriftliche Arbeiten dieser Art, Briefe und Geschäftsaufsätze. Excursionen in das Gebiet der Literaturgeschichte an Lesestücke angeknüpft.

Die unteren Klassen der I. Bürgerschule verarbeiten in zweijährigem Cursus denselben Stoff ausschließlich der Geschäftsaufsätze, deren Uebung einer höheren Stufe vorbehalten bleibt. Wir haben dazu noch eine Stunde deutsche Grammatik angesetzt in Rücksicht auf den fremdsprachlichen Unterricht, dessen grammatischer Theil sich an die deutsche Sprachlehre anzulehnen hat. Einen gedrängten Ueberblick müssen wir den Kindern, welche Französisch und Englisch lernen, in diesem Fache schon geben. Die Kinder des ersten Jahrganges dieser Klasse, welche den Unterricht im Englischen besuchen, sind von einer Lesestunde, die man am besten zu Repetitionen verwendet, entbunden.

In der folgenden Klasse, die ebenfalls zweijährigen Cursus hat, dient Lüben und Nacke VI zur Grundlage des Sprachunterrichtes. Mit dem Lesen verknüpft Einführung in die Literaturgeschichte ganz im Sinne des Lesebuches. In der Grammatik das Wichtigste aus der Satzlehre. Die besonderen orthographischen Uebungen fallen weg; die noch nöthigen Belehrungen und Wiederholungen werden an die Aufsatzübungen angeknüpft. Zu diesen wird den Kindern nur noch der Stoff gegeben. Geschäftsaufsätze werden besonders berücksichtigt. Man suche in dem gesammten deutschen Unterrichte dieser Klasse das im fremdsprachlichen Unterrichte Erworbene zu verwerthen.

In noch ausgedehnterem Grade geschieht letzteres in den oberen Klassen (I. Klasse der Knabenschule, Selecta

der Mädchenschule). Einführung in die erste klassische Periode unserer Nationalliteratur. Lesen der bedeutenderen Werke aus der zweiten Periode (Klopstock: Oden; Lessing: Minna, Nathan; Göthe: Herrmann u. Dorothea, Götz, Iphigenie; Schiller: Glocke, Tell, Wallenstein ꝛc.). Der Cursus ist in der Knabenschule zweijährig. Schriftliche Arbeiten zunächst in der Form von Uebersetzungsarbeiten aus dem Englischen und Französischen (s. d.). In der Knabenschule daneben noch freie Bearbeitung passender Stoffe. Anleitung zum Disponiren. Die verschiedenen Stilarten und die wichtigsten stilistischen Regeln. Redeübungen. Völlige Kenntniß aller sprachlichen und stilistischen Formen, sowie Fertigkeit im Gebrauche derselben muß das Ziel des Sprachunterrichtes in diesen oberen Klassen sein.

Die Fortbildungsschule wird sich, wenigstens in ihrer unteren Klasse, darauf beschränken müssen, das in der II. Bürgerschule Gelernte zu erhalten. In der I. Klasse lese man einige Werke aus unserer neueren Literatur und bringe dieselben möglichst zum Verständniß.

Ueber die Behandlung des Sprachunterrichtes, besonders des Lesebuches als Centrum desselben, glauben wir Worte nicht verlieren zu sollen; nur sei es ausgesprochen, daß gerade beim Sprachunterrichte es auf die methodische Behandlung besonders ankommt; hier liegt thatsächlich „des Lehrers Kraft in der Methode“. Und wer seine methodische Ausbildung vernachlässiget, oder von der Methode geringschätzend denkt, der mag sich nicht wundern, wenn er keine Erfolge erzielt.

Anders ist es bei dem Unterrichte in den Realien; hier erfordert die Auswahl des Stoffes gewiß ebensolche Rücksicht und Sorgfalt, als die methodische Behandlung. Letztere ist im Allgemeinen leicht, wenn man einmal begriffen hat, daß aller Realunterricht in der Volksschule Anschauungsunterricht sein müsse. Allerdings giebt es äußere und innere Anschauungen, solche von äußeren Dingen und Begebenheiten und solche von geistigen

Realitäten und Vorgängen; jene pflegen zuerst einzutreten, diese später, nachdem das Kind zum Selbstbewußtsein gekommen ist; jene werden vorzugsweise durch den Unterricht in der Naturkunde und Geographie vermittelt, diese durch den Unterricht in der Geschichte. Trotzdem sind Anschauungen eben Anschauungen, die Grundlagen der geistigen Bildung, und zu ihrer Erwerbung giebt es nur einen Weg.

Was zunächst den Unterricht in der Naturkunde anlangt, so ist schon angedeutet, daß in ihm die Anschauungen sich auf mehr erstrecken müssen, als auf die äußere Form. Diese ist allerdings wichtig; doch nicht das Wichtigste. Man bedenke, daß von einer Menge von Dingen wir uns nur indirekt die Anschauung ihrer Formen verschafft haben, durch Abbildungen ꝛc.; unsere Begriffe über sie sind darum stets unvollkommen in dieser Beziehung. Weit vollkommener sind dieselben in Bezug auf das Leben dieser Naturgegenstände, in Bezug auf deren Handeln, sich Entwickeln und deren Stellung in und zu ihrer Umgebung. Wir erwarben uns diese Kenntnisse durch Uebertragung der Anschauungen, die wir in der heimischen Naturwelt uns von dem Leben und Treiben der Naturkörper gebildet hatten, auf die fremden. Diese Anschauungen sollen auch die Kinder in rechter Weise benutzen lernen. Hier ist sehr oft die Mittheilung und Anregung solcher geistigen Verknüpfungen an die erzählende Form gebunden; ja in einigen Fällen wird sich der Unterricht rein geschichtlich gestalten können. Dieß thut durchaus nichts zur Sache: denn es kommt nur darauf an, daß die Begriffsbildung im Kinde in richtiger Weise (von der Anschauung aus) vor sich gehe; dazu bedarf es aber nicht immer eines äußerlich inducirenden Verfahrens. Man bringe, wie Kellner verlangt, eine „Naturgeschichte in Biographien, frische, grüne Zweige aus dem Naturgarten". Allerdings liegt hier eine Gefahr nahe, daß man nämlich in die früher beliebte Manier verfalle, den Kindern statt Naturgeschichte ein

Sammelsurium von Anekdoten und Mährchen vorzutragen; diese Gefahr liegt um so mehr nahe, als die meisten Lehrer niemals Gelegenheit gehabt haben, sich wirklich eingehende Kenntnisse aus dem Gebiete der Naturwissenschaften zu erwerben und doch helfen da alle Uebersichten und systematischen Spitzfindigkeiten nichts. Desto mehr muß auf die gründliche Vorbereitung für den Unterricht Werth gelegt werden; wobei allerdings die Bemerkung nicht unterdrückt werden kann, daß die meisten der von den Lehrern dazu benutzten Schriften kahle, dürre Gerippe darstellen, und die tieferen Quellen, wie Brehms Thierleben, sich wegen ihres hohen Preises den meisten Lehrern entziehen. In einzelnen Fällen sind H. Wagners „Entdeckungsreisen" (Leipzig bei Spamer) unübertreffliche Muster; mehr noch, weil kindlicher, seine Beiträge in dem trefflichen Kinderbuche: „Herzblättchens Zeitvertreib."

Auch auf dem Gebiete der Naturlehre, das wir schon im ersten naturkundlichen Unterrichte berücksichtigt wünschen, sollen den Kindern einzelne wohl abgerundete, in sich zusammenhängende „Bilder" vorgeführt werden. Was wir eben über die Vorbereitung zum Unterrichte in der Naturgeschichte sagten, das gilt hier in erhöhtem Maße. Unseres Wissens ist noch gar nicht der Versuch gemacht worden, eine Naturlehre für die Volksschule „in Bildern" herauszugeben; man wird nicht behaupten wollen, daß dieß unmöglich sei. Selbstverständlich wird die Anschauung hier vermittelt durch den Versuch; es kommt nun nur darauf an, die Versuche so auszuwählen und einzurichten, daß an sie in möglichster Abrundung und in innigstem Zusammenhang eine Reihe von Naturerscheinungen Anschluß und Erklärung finden kann. Beispielsweise möge erwähnt werden das Kochen, Verdampfen und Destilliren von Flüssigkeiten. Daran schließe sich an das Nöthige über das Wesen der Flüssigkeit und des Dampfes, des Schwadens, ferner über Cirkulation, Condensation, Siedehitze — auch im Vakuum —, gebundene und specifische

Wärme, Luftströmungen, technische Verwendungen — etwa Branntweinbrennerei, Zuckersiederei ꝛc. — Oder aus dem Gebiete der Chemie die Kohlenstoffhydrate. Wie gesagt, eine solche Behandlung der Naturlehre bietet sehr große Schwierigkeiten dar, zunächst in Hinsicht des Stoffes und seiner Auswahl. Dann gehört viel Takt und Geschick dazu, die Kinder mit dem Nöthigen bekannt zu machen, ohne in Unnöthiges, ihrer Bildungsstufe Fremdes hinüber zu greifen. Endlich gehören eingehende Kenntnisse und die Fertigkeit im Experimentiren dazu, ohne welche solchergestalt vorgeführte „Bilder" todtgeborene Kinder sein müssen. Trotzdem lassen sich auch bei mäßigen Kenntnissen und geringerer Fertigkeit auf diese Weise recht hübsche Resultate erzielen; nur darf der gute Wille und die Liebe zur Sache nicht fehlen; dieß haben wir in unserer Praxis erfahren.

In der Volksschule können Naturgeschichte und Naturlehre nicht von einander getrennt werden; dazu fehlt die Zeit, es ist auch gar nicht nöthig. Man sorge nur dafür, daß auf der unteren Stufe die Betrachtung der äußeren Form am Einheimischen und des äußerlichen Vorganges am Gewöhnlichen vorherrsche, während auf der oberen Stufe das ganze Sein, resp. das Gesetz in das Auge gefaßt wird, und an das bekannte Einheimische das verwandte Fremde sich anschließen muß.

Der Unterricht in der Naturkunde beginnt mit dem zweiten Schuljahre; man beschreibe charakteristische Naturgegenstände aus allen drei Naturreichen, wie sie die Umgebung und die Zeit gerade bieten und lasse einfache Naturerscheinungen in etwa der Weise beobachten, die Dr. Arendt in seinen „Materialien" trefflich niedergelegt hat. Es genügt völlig, wenn die Kinder in der Elementarschule etwa 40 einheimische charakteristische Pflanzen-, 50 Thier- und 20 Mineralarten beschrieben und daneben etwa 30 einfache Vorgänge aus der Naturlehre im Sinne Arendts beobachtet haben.

Dieses nämliche Wissensmaterial wird in der II. Bürgerschule in zweijährigem Cursus nochmals behandelt, doch so, daß Verwandtes angeknüpft, Fremdes herangezogen, der Entwickelungsgang verfolgt, frühere Ansichten über die Sache mitgetheilt und etwaige technische Verwendung hervorgehoben wird, sodaß das aus der Elementarschule Mitgebrachte als etwas durchaus Werthvolles und als Centrum von einer Menge neu erworbener Kenntnisse erscheint. Beispielsweise knüpft sich an die wiederholte Beschreibung der Hundsrose an: die Vorzeigung und Benennung anderer wilden Rosen, besonders der Weinrose, sowie der hauptsächlichsten Garten- und Topfrosenarten; deren Herkunft und Heimath; über Rosenzucht, Okuliren ꝛc.; das Rosenöl, seine Gewinnung, Schiras und seine Rosengärten; Einiges aus der Symbolik der Rose, besonders ihre Verwendung bei den Griechen und Römern und ihre Würdigung bei unsern Voreltern; krankhafte Bildungen in Folge von Insektenstichen, die rückschreitende Metamorphose bei den gefüllten Rosen; endlich um der Namensverwandtschaft willen: die Alpenrosen und die Rose von Jericho. Das Kind hat ferner die Auflösung fester Körper in Flüssigkeiten angeschaut und das beobachtet, was damit zunächst zusammenhängt. Nun sieht es — und zwar an drastischen Beispielen — daß mit dieser Auflösung ein Wärmeverlust verbunden ist, resp. Wärmeaufsaugung dabei stattfindet, daß ferner Wärmeentwickelung resp. Wärmeabgabe statthat, wenn ein flüssiger Körper in den Aggregatzustand der festen übergeht. So wird das Gesetz erkannt, daß Verdichtung des Aggregatzustandes Wärmeabgabe, Verdünnung desselben dagegen Wärmeaufsaugung zur Bedingung hat, was an einer Menge von Beispielen schließlich nachgewiesen wird. Alles ohne wissenschaftlichen Apparat und solche Benennungen. Wir haben nur Beispiele anführen wollen um unsere Ansicht darzulegen, sind deshalb auch weit entfernt, diese beiden als Muster anzusehen und zu empfehlen. Nur sei noch bemerkt,

daß die Vorbereitung auf einen solchen Unterricht zwar schwierig, aber für den Lehrer selbst sehr lohnend ist; und das ist nicht der kleinere Segen.

In den untersten Klassen der I. Bürgerschule [III. (II.) Klasse] wird der naturkundliche Unterricht in ganz derselben Weise behandelt; jedoch kann mehr Stoff herangezogen werden, da mehr Zeit dafür angesetzt ist. Die nächste Klasse [II. (I.) Kl.] hat für Naturgeschichte und Naturlehre besondere Stunden. Sie bringt theils Neues, theils sucht sie das früher Gelernte zu verknüpfen, damit die Schüler über kleinere Gebiete eine Uebersicht erlangen. In mehr zusammenhängender Weise behandle man die Lehre vom menschlichen Körper. Aus der Naturlehre verdienen besondere Berücksichtigung: die Statik und Mechanik, die Lehre von der Wärme und chemische Technologie. Die I. Klasse der I. Knabenschule hat nur Naturlehre auf dem Lehrplane, zunächst die Naturlehre der organischen Wesen: die Physiologie des Pflanzen- und Thierreichs; Einiges aus der Geologie. In Physik und Chemie werden zunächst die vereinzelten „Bilder" zusammengefaßt, erweitert und vervollständiget — mathematische Begründungen; — daran knüpfen sich allgemeine Betrachtungen; die Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Gravitation, die Vibrationstheorie, die Atomenlehre, die Aequivalenz und die Typentheorie. Auf dieser Stufe können die jungen Leute die Dinge verstehen, mit welchen sie im elften oder zwölften Jahre so oft und vergeblich geplagt werden. In allen Klassen der I. Bürgerschule ist der Cursus zweijährig.

Daß der Unterricht in der Naturkunde der Knabenschule von dem der Mädchenschule verschieden sich gestalten muß trotz der Uebereinstimmung hinsichtlich der Anordnug des Stoffes, glauben wir hier nur andeuten zu sollen. In der Selekta wird an die Lehre vom menschlichen Körper praktische Psychologie (die immer naturwissenschaftliche sein wird) angeknüpft und einige Fundamentalsätze der Erziehungswissenschaft. Daß dieser Gegenstand für junge

Mädchen nicht nur wichtig, sondern auch von Interesse ist, wird nur der bestreiten, der annimmt, nur abstrakte Behandlung sei dieses Gegenstandes würdig, oder der nicht versteht, aus der Praxis goldenem Borne zu schöpfen.

Die Fortbildungsschule hat auch hier einerseits zu erhalten, was früher gelernt wurde, andererseits Licht zu geben über Naturkräfte und Erscheinungen, welche im Leben oder für das Leben von Bedeutung sind, deren Betrachtung aber außer dem Bereiche der Volksschule lag. Man sehe nur darauf, daß die jungen Leute überall sehen und hören; man reg: mehr an, als daß man docirt; und man wird Erfolge erzielen, die für das Leben dauern.

In analoger Weise wird der Unterricht in der Geschichte und Geographie ertheilt. Dieß ist bedeutend leichter, als im Gebiete der Naturkunde; denn hier hat uns Grube in seinen „Charakterbildern" herrliche, nachahmenswerthe Vorbilder gegeben, die leider zu direkter Benutzung in der Volksschule zu hoch sind. Geschichte und Geographie sind weder in der Elementarschule, noch in der II. Bürgerschule, noch in den unteren Klassen der I. Bürgerschule getrennt; so lange auch in diesen Fächern nur einzelne Bilder vorgeführt werden, ist das nicht nöthig.

Mit dem dritten Schuljahre beginnt die Heimathskunde, in der die Umgegend geographisch und geschichtlich betrachtet wird. In der I. Klasse der Elementarschule ist der Cursus einjährig; man behandele in einer Reihe von Bildern das Großherzogthum Hessen so, daß bis zu Weihnachten dieser Stoff erledigt ist. Von da bis zum Schlusse des Schuljahres (Pfingsten) führe man den Kindern Bilder aus der deutschen Geschichte und geographische Bilder vor, die so eingerichtet sind, daß sie über das ganze Gebiet der Geographie orientiren; daran angeschlossen: Bekanntmachung mit der Karte und dem Atlas.

Die II. Bürgerschule behandelt den Gegenstand in zweijährigem Cursus. Im ersten Jahre neben Bildern aus der deutschen Geschichte, solche aus der Geographie der fremden Erdtheile und der mathematischen Geographie. Beispielsweise kann Afrika in fünf Bildern betrachtet werden: Die Nillande, die Berberei, die Sahara, das südliche Innerafrika und das Capland, die Inseln; und das Nöthigste aus der Geographie der fremden Erdtheile läßt sich in etwa 20 Bildern zusammenfassen. Man nehme hauptsächlich Rücksicht auf das Leben und Treiben der Menschen und lasse sich nicht verleiten zum Einpauken von Zahlen und Namen, die wieder verschwunden sind, wenn das Kind die Schule zwei Jahre hinter sich hat; man gebe einfache Schilderungen der besprochenen Gegenden und frage wenig darnach, ob die Kinder sich auch die Windungen im Laufe der Flüsse, oder die Verzweigungen der Gebirgszüge behalten haben. Die Zwecke, welche der geographische Unterricht in der Volksschule verfolgt, wird man doch erreichen. Der geschichtliche Unterricht, der hauptsächlich die deutsche Geschichte berücksichtigt, knüpfe stets an einzelne Personen an. Im zweiten Jahre wird in derselben Weise die Geographie der europäischen Länder behandelt, im Winterhalbjahr vorzugsweise Deutschland nebst Repetition der aus der deutschen Geschichte behandelten Bilder.

Die unteren Klassen der I. Bürgerschule behandeln in zweijährigem Cursus ganz in derselben Weise die Geographie der außer-europäischen Erdtheile, sowie eine Anzahl von Bildern aus der Geschichte. Selbstverständlich kann, da die Grenzen dieses Stoffes enger gesteckt sind, und mehr Zeit dafür angesetzt ist, den Kindern mehr geboten werden, als in der II. Bürgerschule. In den folgenden Klassen [II. (I.) Kl.] wird in zweijährigem Cursus die Geographie der europäischen Länder und Deutschlands, sowie die mathematische Geographie durchgenommen. Daneben Geschichtsbilder und Repetition des aus der deutschen Geschichte bereits Gelernten. Ueberall

wird bei solchen Repetitionen Gelegenheit zur Verknüpfung und Zusammenfassung der einzelnen Bilder geboten sein. Die I. Klasse der Knabenschule betrachtet, indem sie das Einzelne verknüpft, die deutsche Geschichte im Zusammenhang; daneben werden die wichtigsten Momente aus der alten Geschichte sowohl, als auch die aus der Geschichte der modernen Culturvölker beachtet, resp. repetirt. Auch hier ist der Cursus zweijährig. Die Geographie wird zur Handelsgeographie.

Als Resultat des vorausgegangenen geographischen und geschichtlichen Unterrichtes läßt sich gewissermaßen der Unterricht in der Volkswirthschaft und der Gesetzeskunde bezeichnen. Daß in einem constitutionellen Staate der Bürger seine Bürgerpflichten und Bürgerrechte kennen muß, wenn das Ganze gedeihen soll, das kann nicht bestritten werden; es sollte darum überall als Pflicht der höheren Schulanstalten angesehen werden, daß sie ihren Zöglingen Einsicht in das staatliche Getriebe und in die zum Wohle des Ganzen dem Einzelnen auferlegten Beschränkungen, wie sie durch die Gesetze festgestellt werden, eröffnen. Ebenso nöthig ist eine Einführung in das Gebiet der Volkswirthschaft. Doch bedarf es nicht mehr, als Klarstellung der wichtigsten Gesichtspunkte; ein systematischer Unterricht in diesen Fächern kann entbehrt werden. Der Cursus ist zweijährig; man nehme im ersten Jahre das Wichtigste aus der Volkswirthschaft, im zweiten Jahre das Unentbehrliche aus der Gesetzeskunde.

Nur ganz Einzelnes aus diesen beiden Fächern kann die Fortbildungsschule bringen, der nur ein Jahr dafür zur Verfügung steht; dieses Einzelne muß hauptsächlich auf die unsere Zeit bewegenden, brennenden politischen und socialen Fragen Bezug haben und die jungen Leute mit den Gesichtspunkten vertraut machen, welche eine vorurtheilsfreie Prüfung dieser Fragen erleichtern und möglich machen. In der Geschichte muß die Fortbildungsschule, wie auch in der Geographie das Gelernte zu erhalten und zu vertiefen streben.

Ein wichtiges Bildungsmoment der ersten Bürgerschule sind die fremden Sprachen: das Französische und Englische. Oben sind schon die Forderungen ausgesprochen, welche an den Unterricht in diesen Sprachen gestellt werden müssen. Man hat sich schon oft beklagt, daß der fremdsprachliche Unterricht die Früchte nicht bringe, welche man erwarte; trotzdem sind nur verhältnißmäßig wenige Stimmen laut geworden, welche in der heute üblichen Behandlung dieses Unterrichtszweiges die Ursache dieses Mißerfolges sehen. Auf der einen Seite strebt man zum Ziele durch einen rein grammatischen Regel- und Uebersetzungsunterricht (Plötz, wie er gewöhnlich behandelt wird), auf der andern Seite sucht man das Heil auf einem Wege, der schließlich nur im Einpauken von Phrasen und Redensarten besteht (Ollendorf). Beides kann nicht zum Ziele führen; denn bei jener Manier wird die Uebung im Sprechen versäumt, bei dieser fehlt schließlich die Einsicht in die Sache. Wir sind der Ansicht, daß auch hier die goldne Mittelstraße gewählt werden müsse. So gewiß das Leben verlangt, daß der Geschäftsmann oder der Gebildete diese Sprachen spreche und in ihnen zu correspondiren verstehe, so gewiß ist es, daß diese Fertigkeiten ohne Kenntniß der Grammatik stets unvollkommen bleiben werden. Es gilt also, den Schülern die nothwendigen grammatischen Kenntnisse zu vermitteln in einer Weise, welche die Garantie bietet, daß die mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit ausgebildet werde. Und da scheint es uns am praktischsten, zu fordern, daß mit dem französischen, resp. englischen Uebersetzungs- und Lesestoffe gerade so verfahren werde, wie ein vernünftiger deutscher Unterricht mit den Lesestücken des Schullesebuches verfährt. Stück um Stück, Satz um Satz, Satztheil um Satztheil frage man französisch oder englisch ab; die Kinder antworten unter möglichster Berücksichtigung der gegebenen Wörter, einzeln und im Chor. Später gestatte man auch freiere Antworten, jedoch nur vollständige. Um gleich von Anfang

an das Gefühl für die richtige Aussprache zu wecken, lese man fleißig mit seinen Schülern (Vorlesen — Nachlesen, Einzellesen — Chorlesen), ja, man beginne den fremdsprachlichen Unterricht gewissermaßen mit Anschauungsunterricht (Vorsprechen — Nachsprechen, Fragen — Antworten; Alles in einfachsten Sätzen). Daneben lernen die Kinder auf allen Stufen fleißig auswendig. Was die Kinder gelesen, übersetzt und auswendig gelernt haben, das schreiben sie aus dem Kopfe nieder; anfangs nur einzelne Sätze, später mehr zusammenhängende Stücke, zuletzt freies Niederschreiben eigener Gedanken. Wir haben den fremdsprachlichen Unterricht in dieser Weise betreiben sehen; wir haben anerkennenswerthe Erfolge gesehen und sind gründlich von der Ansicht geheilt, daß die gebräuchliche (ich will sagen gymnasiale) Manier des fremdsprachlichen Unterrichts bei den lebenden Sprachen jemals zum Ziele zu führen vermöge, selbst, wenn sie in noch größerer Ausdehnung und in mehr Zeit angewandt wird. Die Ueberzeugung haben wir uns aber auch angeeignet, daß nur der Lehrer einen erfolgreichen Sprachunterricht in einer fremden Sprache ertheilen kann, der diese Sprache mündlich und schriftlich, theoretisch und praktisch völlig beherrscht; damit, daß man die Grammatik, sowie die Geschichte einer Sprache gründlich und mit gutem Erfolge studirt hat, ist allein Nichts gethan. Wenn man bedenkt, daß es Hunderte von Schulen giebt, wo die Lehrer der fremden Sprachen oft noch mit der Aussprache auf dem Kriegsfuße stehen, dann wird es begreiflich, warum so schlechte Erfolge erzielt werden. Doch genug davon.

Wir lassen den französischen Unterricht mit dem 10. Jahre beginnen. Im ersten Jahre gehe man langsam vorwärts; es genügt, wenn die VI. Abtheilung in dem eingeführten Elementarbuch von Albrecht die Nr. Nr. 1—50 des ersten Theiles durchgegangen hat. Daneben Lese- und Sprechübungen, wie oben dargestellt. In der III. (II.) Klasse der I. Bürgerschule wird in zweijährigem

Cursus (V. und IV. Abtheilung) das eingeführte Elementarbuch erledigt. Die III. Abtheilung liest in Lüdekings I. Lesebuche in der oben skizzirten Weise; daneben Repetition der Formenlehre nach Noiré's Grammatik, ferner aus der Syntax (Kap. I—V) das Wichtigste. Die II. Abtheilung hat Lüdekings II. Lesebuch und lernt nach Noiré's Grammatik das Nothwendigste aus Kap. VI—XII. — Stete Beziehung des praktischen und grammatischen Theiles des Sprachunterrichtes auf einander. Die grammatikalischen Regeln werden in der Weise erlernt, daß sie der Lehrer zunächst an Sätzen, die er an die Tafel anschreibt, entwickelt; dann wird in der Grammatik nachgelesen und das Gelernte durch Erledigung der Uebungsaufgaben befestigt und später bei der Lektüre verwerthet. Von der II. Abtheilung an sind Knaben und Mädchen getrennt. In der Selekta (I. Mädchenabtheilung) werden passende Schriftsteller gelesen, vorab Dramen aus der klassischen Zeit. Das Auswendiglernen einzelner Scenen wird die Sprechfertigkeit sehr fördern. Anleitungen zum Briefschreiben. Die erste Klasse der Knabenschule bildet die I. Knabenabtheilung; der Cursus ist zweijährig. Französische Aufsätze, Briefe und Geschäftsaufsätze; daneben Lektüre mit gelegentlichen Repetitionen der Grammatik. Zur Lektüre werden neben den Classikern besonders neuere Schriftsteller verwendet.

In demselben Sinne wie das Französische, wird das Englische behandelt. Da dieses Fach mit dem zwölften Jahre fakultativ eintritt, so können bis zum siebenzehnten Jahre 5 Abtheilungen gebildet werden, in denen von der III. an die Geschlechter getrennt sind. Damit die diesen Unterricht besuchenden Kinder nicht so sehr mit Stunden überhäuft werden, sind dieselben, so lange das Englische fakultativ ist, von einigen anderen Stunden dispensirt, was gewiß zu rechtfertigen ist.

Die Vertheilung des Stoffes dürfte sich etwa folgendermaßen gestalten: Die V. Abtheilung nimmt den I. Theil der eingeführten Elementargrammatik von Dr. Otto

in der oben besprochenen Weise durch. In der IV. Abtheilung wird deren II. Theil bis zum VII. Kapitel der Wortlehre, in der III. Abtheilung der Schluß der Wortlehre und die I. Abtheilung der Satzlehre und in der II. Abtheilung der Schluß der Satzlehre durchgenommen. Daneben ist in der III. und II. Abtheilung Lüdekings Lesebuch eingeführt. Da die Mädchen mit der II. Abtheilung die Schule verlassen, so ist für sie eine Stunde mehr angesetzt, damit auch anderweitige Lektüre zu ihrem Rechte komme. Die I. Abtheilung liest außer klassischen Dramen passende Produkte der Neuzeit. Daneben Anleitung zum Fertigen von Aufsätzen und Unterricht im englischen Briefstil.

Indem wir uns nun den mathematischen Fächern zuwenden, können wir uns kurz fassen. Die Elementarschule behandelt in der IV. Klasse die 4 Species im Zahlenkreise von 1—10, höchstens gehe man bis 15, in der III. Klasse ebenso den Zahlenkreis bis 100; in der II. Klasse Erweiterung dieses Zahlenkreises und Einübung des schriftlichen Verfahrens in den vier Species mit kleineren Zahlen. Mit Hunderttausenden und Millionen zu rechnen ist einfache Zeitverschwendung. Die I. Klasse der Elementarschule wird in zweijährigem Cursus das Rechnen mit ungleich benannten Zahlen und die Bruchrechnung, soweit sie sich vom Rechnen mit ganzen Zahlen nicht unterscheidet, durchzunehmen haben. In der II. Bürgerschule die schwierigeren Fälle der Bruchrechnung und die Decimalbruchrechnung, sowie die einfacheren Rechnungsarten aus dem Gebiete der Regeldetri nach der Einheitsmethode. Der Cursus ist zweijährig. Die III. Klasse der I. Bürgerschule hat im Ganzen dieselbe Aufgabe. In der II. Klasse das kaufmännische Rechnen mit gründlicher Unterweisung über das Münz- und Wechselwesen ꝛc. Bis zum fünfzehnten Jahre müssen die jungen Leute, welche die Schule verlassen, in diesem Gebiete gründlich orientirt sein. Die I. Klasse bringt

das Wichtigste aus der Buchstabenrechnung, die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, Progressionen und Logarithmen, die Auflösung der Gleichungen ersten und zweiten Grades, die Zinseszins- und Rentenrechnung. In allen Klassen der I. Bürgerschule ist der Cursus zweijährig. In den Mädchenklassen sind die Ziele entsprechend niedriger.

Der Unterricht in der Geometrie wird bis zum fünfzehnten Jahre in der Weise ertheilt, wie Kehr in seiner „Praktischen Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen" dargestellt hat. Wir verweisen darum auf dieses treffliche Werk. In der I. Klasse der I. Knabenschule wird das ganze Gebiet der Planimetrie und Stereometrie noch einmal in mehr wissenschaftlicher Weise durchgegangen; die wichtigsten Beweise werden in strenger Form gelernt. Wir haben auch in den beiden oberen Mädchenklassen eine Stunde für Geometrie angesetzt; wir halten dieß für nothwendig. Auch die künftige Mutter sollte wenigstens die Formen kennen, mit welchen der geometrische Unterricht sich vorzugsweise beschäftigt, ganz abgesehen davon, daß auch der erste geometrische Unterricht der Bildungselemente gar viele hat.

Auch hinsichtlich des Unterrichts in den Fertigkeiten können wir uns kurz fassen. Zunächst haben wir des Unterrichtes im Schönschreiben zu gedenken; für ihn sind in den Oberklassen keine Stunden mehr angesetzt. Die Kinder schreiben so mancherlei, daß stete Uebung vorhanden ist; man halte nur auf saubere Schrift. Uebrigens wird die Erfahrung sich überall bestätigen, daß der Schreibunterricht, je mehr er an Stelle des mechanischen Buchstabennachmalens die Ausbildung der Hand erstrebt, und je mehr er auf Geläufigkeit der Schrift sieht und diese durch taktmäßige Bewegung zu erreichen sucht, desto eher Erfolge erziele, die auch für das Leben dauern, während jene Manier des einfachen Vor- und Nachschreibens höchstens Schriften erzielt, die so lange dauern, als der Unterricht im Schönschreiben währt. Für den Unterricht im Zeichnen sind in Hessen die Tafeln von Prof. Kumpa

eingeführt, eine vorzügliche Zeichenschule, deren Hauptwerth in ihrer Anpassung an das spätere Bedürfniß besteht. Doch sind wir der Ansicht, daß ihr geeignete Vorübungen vorausgehen müssen, etwa solche, welche successive vom Zeichnen mit Lineal in das Freihandzeichnen überführen, wenn diese Methode in der Volksschule sich noch mehr einbürgern soll. Denn an Kinder von neun bis elf Jahren stellt sie zu hohe Anforderungen. In den Mädchenklassen: Zeichnen mit Bleistift und Kreide; doch räume man dem Landschaftszeichnen nur einen untergeordneten Rang ein. — Der Gesangunterricht ist auf allen Stufen nur mit einer wöchentlichen Stunde bedacht; damit ist nicht gesagt, daß sonst nicht gesungen werden solle. Man singe bei jedem Anlasse: wenn Ermüdung eintreten will, in der Turnstunde und beim Unterrichte in weiblichen Handarbeiten, besonders aber beim Beginne und Schlusse der Schule; die Singstunde diene nur dazu, neue Lieder einzuüben. Man singe nur ein- und zweistimmige Lieder, die entweder Volkslieder, oder doch volksmäßige Lieder sind. Der mehrstimmige Gesang gehört nicht in die Volksschule; er ist eine Folge der Seminarerziehung, welche in der Musik die Lehrer zu möglichst vollständigen Künstlern bildet, während dieselben sonst arge Stümper sein dürfen; er ist somit gewissermaßen ein Produkt naturwidriger Bildungszustände im Lehrerstande; darum fort mit ihm. Wohl entgegnet man uns, daß der mehrstimmige Gesang für die ästhetische Ausbildung wirksamer sei, als der zweistimmige, da die Harmonien voller anklängen. Ganz wohl! Nur möge man bedenken, wie sehr beim Einüben solcher Lieder alle Aesthetik aufhört und möge beherzigen, daß eine einzige Stunde des Einübens solcher Gesänge mehr verdirbt, als zehn Stunden reinen Singens wieder gut machen können. Wenn die Schule wirklich dem stets mehr schwindenden Volksgesange aufhelfen will, dann muß sie alle Künsteleien sein lassen. — Der Turnunterricht erstrebe eine möglichst allseitige Ausbildung der Körperkräfte an mög-

lichst einfachem Apparate. Auch beim Turnunterrichte haben gerade die Künsteleien oft den wenigsten Einfluß auf die Kräftigung des Körpers; sie dienen auch nur dazu, das Turnen beim gemeinen Manne in Mißkredit zu bringen; darum mögen sie wegbleiben. Auch der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten sei praktisch und nehme stets Rücksicht auf das Leben. Man weise entschieden die so mannigfachen Liebhabereien des Elternhauses zurück und lehre in methodischer Stufenfolge das, was die Mädchen später als Hausfrauen nöthig haben.

In dieser Weise organisirt, dürfte der Unterricht in der Schule zu L. nicht allein den Anforderungen der Pädagogik, sondern auch den Ansprüchen des Lebens und allen sonstigen billigen Forderungen Genüge leisten.

V.

Zur Erziehung in dieser Schule.

Nachdem im Vorigen die Organisation des Schulunterrichtes behandelt worden ist, gilt es nun, die Einrichtungen und Bethätigungen der Schule in Rechnung zu ziehen, welche erziehlichen Einfluß üben neben dem Unterrichte. Da muß zunächst betont werden, daß die Schule jedes Moment benutzen müsse, welches sich ihr zu erziehlicher Einwirkung darbietet, und daß diese Ausnutzung jeder Gelegenheit förmlich systematisch geschehen müsse. Wenn auch die Idee einer „pädagogischen Provinz" nach Utopien gehört, so kann doch mit gutem Rechte behauptet werden, daß die Schule gewissermaßen die „pädagogische Provinz" eines jeden Ortes sein solle. Ihre Einwirkungen müssen zunächst in der Weise umfassend sein, daß das Kind, sobald es in den Schulhof eintritt, völlig unter erziehlicher Einwirkung und Controle

steht, bis es denselben wieder verläßt; sie sollen aber auch so intensiv sein, daß ihre Mitwirkung selbst bis in die Familienkreise der Kinder sich fühlbar macht. Wo die Schule dem Hause, das die Kindererziehung verwahrloset, nicht manchmal unbequem wird, und wo die Eltern, welche das Wohl ihrer Kinder sich angelegen sein lassen, in den Bestrebungen der Schule nicht eine wirksame Unterstützung ihrer eigenen fühlen, — da steht es schlecht um die Lösung der erziehlichen Aufgabe der Schule, da ist der Lehrer (resp. das Lehrercollegium) entweder ein Miethling, oder ein Stümper. Die Schule strebt, abgesehen vom Unterrichte, die Lösung ihrer Erziehungsaufgabe an, indem sie sich bemüht, eine möglichst vollkommene, ethische und ästhetische Gemeinschaft darzustellen.

Fassen wir zunächst die Gemeinschaft der Schüler in das Auge, so leuchtet ein, daß durch sie und in ihr dem Einzelnen stete Gelegenheit geboten wird, sich in den verschiedensten Tugenden zu üben. „Hier ist die Stätte, wo im jungen Menschen Lust, Freude, Wohlgefallen an seinen Genossen, Zuneigung und Freundschaft die ersten, zartesten und tiefsten Wurzeln schlagen.“ Hier wird das Kind genöthigt, Entsagung zu üben hinsichtlich aller der Bedürfnisse, welche um des Ganzen willen nicht befriedigt werden können, und die Untugenden zu unterlassen, welche um der Gemeinschaft willen nicht geduldet werden mögen. Hier kommt das Kind zu manchen Werthschätzungen, die es, wie beispielsweise den Begriff „Eigenthum“, im Kreise der Familie aus leicht begreiflichen Gründen sich nicht völlig aneignen konnte. Hier wird ferner durch die ausschließliche und stete Bevorzugung und Inanspruchnahme der höheren Sinne deren dauerndes Uebergewicht über die niederen und damit die Herrschaft des Guten im Menschen fest begründet, hier wird endlich die „Gesinnung“ des geselligen Lebens geübt, „der Sinn für das Anmuthige und Schöne, nicht als aufnehmend, sondern als produktiv gedacht, das eigentliche Princip

auf diesem Gebiete." Dieß Alles wirkt in der und auf die „kleine Schaar, in der die einzelnen Glieder mit ihrer natürlichen Unschuld, Einfalt, Naivetät und Lebensfreude einander gegenseitig erfüllen. Die Elemente kindlicher Schönheit, welche von verschiedenen Seiten herbei gebracht werden, addiren sich als gleichartige Größen und geben dann ein Ganzes, von dem jedes einzelne Kind erwärmt, belebt und veredelt wird" (Dittes).

Dieser Segen der Kindergemeinschaft wird in der Schule vorzugsweise bedingt durch die Person des Lehrers; er ist den Kindern Vorbild wie in ethischer, so auch in ästhetischer Beziehung. Darum muß sein Handeln unter allen Umständen sittlich und sein äußeres Benehmen musterhaft und anmuthig sein. Der Lehrer darf in der Schule nie vergessen, daß jede seiner Bethätigungen von hundert Kinderaugen aufgefaßt, jede seiner Willensäußerungen von hundert Kindern nachgeahmt und jede seiner Herzensergießungen von hundert Kinderherzen nachempfunden wird; darum sollte er stets über sich wachen; denn jede seiner Handlungen und jedes seiner Worte gleicht dem Pfeile, welcher sich der Gewalt des Schützen entzieht, nachdem er seiner Hand entflogen ist. Nur die Schulgemeinschaft mit einem wachsamen, sittlichen Lehrer ist eine sittlichende; doch muß sie eine innerliche Gemeinschaft sein, das rein äußerliche Zusammenleben thut es nicht. Leider gibt es noch viele Schulen, wo ein solches Zusammenleben die Gemeinschaft ausmacht, wo sich kein inneres Band um Lehrer und Lehrer, Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler schlingt; sittlich ist dieß Verhältniß nicht. Die Gestaltung und Erhaltung einer solchen sittlichen und sittlichenden Schulgemeinschaft ist eine wichtige Aufgabe jeder Schulanstalt; dieselbe ist aber, da das Leben in jeder Gemeinschaft dem Einzelnen Beschränkungen auferlegt, nur zu erzielen durch äußerliche und innerliche Einschränkung der Individualität der Schüler und Lehrer durch gesetzliche Normen, nach welchen das Schulleben sich regelt. Ohne Gesetze ist ein

Schulleben und eine Schulerziehung undenkbar; Lehrer und Schüler haben denselben sich unterzuordnen. Darüber, wie weit das Schulleben gesetzlich zu regeln sei, kann man verschiedener Ansicht sein; man kann sich bestreben, das ganze Schulleben in gesetzlich fixirte Formen zu bannen — dann hat man „das Maximum der pedantischen Erziehung." Man kann auch der Freiheit des Einzelnen nur geringe Schranken auferlegen, indem man nur ein Minimum von Gesetzen in Anwendung bringt. Im Allgemeinen ist dieser Manier der Vorzug zu geben, denn jemehr Gesetze, desto größer die Gefahr der Uebertretung; es genügt völlig, wenn die Gesetze der Schule jede Störung von der Entwickelung des Ganzen und der Entwickelung des Einzelnen im Rahmen des Ganzen abhalten. Doch ist nicht zu verkennen, daß an Orten, wo große sittliche Verwilderung herrscht, die Zügel strammer angezogen werden müssen, als anderwärts, wo mit der Einwohnerschaft auch die Kinder sittlicher und leichter zum Guten lenkbar sind. In dieser Beziehung das Rechte zu treffen, erfordert viel Takt und genaue Kenntniß der Verhältnisse; und mit Recht beurtheilt man die Leitung einer Schule darnach, wie zweckentsprechend sie die Normen für das innere Schulleben zu fixiren vermochte. Bezüglich der Handhabung dieser Normen ist in allen Fällen eine weise Milde zu empfehlen, denn die Schule ist vor allen Dingen Erziehungsanstalt und kein Rechtsinstitut, wie der Staat; doch darf diese Milde nie so weit gehen, daß dadurch die Autorität geschwächt werde.

Dieß ist sehr wichtig; denn die ganze sittliche Erziehung hat nur Erfolg unter Voraussetzung der strikten Autorität des Guten. Das Ethische muß dem Zögling in festen Formen entgegentreten, in die er sich hineinzuleben hat. Dieses Hineinlebenmüssen ist das erste und einzige Gebot der Schule, und fordert Gehorsam ohne Kritik und Widerrede. Nur dieser Gehorsam führt zur sittlichen Freiheit; es genügt, wenn der Zögling

später das Verfahren der Schule einsieht und billigt. Das Princip der Autorität des Sittlichen ist das Hauptprincip der sittlichen Erziehung, von ihm dürfen wir nicht lassen, wenn wir nicht alle Erfolge unserer Wirksamkeit dahin geben wollen. Gerade in unseren Tagen, in der Zeit, wo die Autorität auf allen Gebieten zu wanken beginnt, ist eine strenge Erziehung noth, damit in dem Einzelnen sich auszubilden vermöge die Autorität guter Grundsätze. — Wie im Weltall sich die Gravitation an jedes einzelne Körpertheilchen knüpft und an die Weltkörper vertheilt ist nach dem Maße ihrer Größe, so knüpft sich die Autorität des Ethischen an jede Existenz und haftet am meisten an den vollkommensten. In der Schule ist der Lehrer die einzige ausgebildete sittliche Persönlichkeit, darum ist er, der Sonne im Sonnensysteme vergleichbar, der eigentliche Träger des sittlichen Princips in der Schule. Er besitzt diese Autorität aber freilich nur insoweit, als er eine sittliche Persönlichkeit ist; die Autorität, welche ein unsittlicher, oder sittlich roher Lehrer übt, ist rohe Gewalt und unverantwortliche Despotie. Wenn der sittliche Lehrer in der Schule die Autorität des Guten repräsentirt, so muß ihm auch das Recht zukommen, dieser Autorität Nachdruck zu verleihen durch mahnende Zucht und ernste, selbst körperliche Strafe. Das Zucht- und Strafrecht des Lehrers bestreiten, heißt die Autorität des Ethischen schwächen. Vom humanen Standpunkte ist dieß übertriebene Aengstlichkeit und vom ethischen sträfliche Leichtfertigkeit. Allerdings ist diese Richtung berechtigt, soweit sie sich gegen den Mißbrauch der Strafgewalt wendet. Kein Erzieher darf vergessen, daß die Strafen, besonders die körperlichen, nicht tägliches Brot, sondern bittere Arznei für die sittlich Kranken sind und wie solche angewandt werden wollen: sparsam und vorsichtig. Trotzdem wir dieß ausdrücklich betonen, werden Viele entgegengesetzter Ansicht sein; denn der Glaube an die Nichtberechtigung der körperlichen Strafen ist weit verbreitet. Geht man doch heutzutage soweit, selbst in

Schulprogrammen, die doch auch in die Hände der Schüler kommen, für Abschaffung der körperlichen Züchtigung zu plaidiren. Mag man es immerhin; doch wundere man sich nicht darüber, wenn die Jugend einem über den Kopf wächst, und klage nicht über die zuchtlose Jugend unserer Tage, welche die Behandlung der Erwachsenen verlange: man büßt die eigenen Sünden. Wir können in der Schule Nichts an die Stelle der Autorität setzen, wenn diese einmal geschwunden ist, nicht die Einsicht, die selbst bei uns Erwachsenen bezüglich einer Menge gern befolgter sittlichen Normen fehlt, nicht den Ehrtrieb, der, wenn er nicht in engen Grenzen vorsichtig geleitet wird, ein schlimmer Geselle ist, fähig den ganzen Erfolg der Erziehung in Frage zu stellen, nicht die Rücksicht auf das eigene Wohl, denn vorzugsweise Ausbildung der Selbstgruppe im Kinde führt zur Selbstsucht, der letzten Ursache aller sittlichen Mängel. Mag das Autoritätsprincip bei dem Mündigen immerhin seine Berechtigung verlieren und in der intellektuellen Entwickelung der Kinder nicht am Platze sein: so lange der Mensch sich aus dem Zustande sittlicher Unfreiheit zur sittlichen Freiheit erhebt, besitzt es für alle Gebiete, in denen er noch nicht zu dieser sich entwickelt hat, absolute Giltigkeit. Damit ist zugleich eine allmählige Abnahme der äußeren Autorität vorausgesetzt: dieselbe hört da auf, wo die innere Autorität des Guten ausgebildet und gesichert ist.

Diese innere Autorität ist äquivalent dem Grade der erlangten sittlichen Selbständigkeit. Diese muß von der Schule erstrebt werden. Sehen wir ab davon, daß der ganze Schulunterricht darauf angelegt sein muß, das Kind selbständig zu machen, so muß auch innerhalb der inneren Schulgesetze genügender Spielraum für die Entwickelung der sittlichen Selbständigkeit vorhanden sein. Zunächst gibt es Momente, in welchen die eigentliche Schularbeit unterbrochen wird, womit auch die Beschränkungen auf Augenblicke außer Kraft treten, welche um der Schularbeit

willen dem Einzelnen auferlegt werden. Nach jeder Unterrichtsstunde sollte eine Pause von fünf Minuten eintreten, welche zunächst zur Erholung bestimmt, dem Kinde Gelegenheit gibt, sich nach eigenem Willen in den weitesten Grenzen zu bethätigen. Während dieser Minuten sei der Lehrer mit den Kindern ein Kind, oder er lege doch sein Amt bei Seite und zeige sich ihnen als Privatmann und Mensch, der sich interessirt für das die Kinder Interessirende, der sich freut über das sie Freuende, der ihnen gestattet, daß sie ihn in ihre innersten, kindlichsten Angelegenheiten einweihen. Das thut der Autorität keinen Abbruch. — Nach jeder zweiten Unterrichtsstunde tritt eine viertelstündige Pause ein, welche in noch höherem Maße den Kindern zu freier Verfügung steht, als jene Ruhepausen: sie dürfen im Freien spielen. Wir können uns hier nicht über den Werth und die Bedeutung der Spiele verbreiten und wollen nur die einfachen Worte von Dittes citiren: „Im Spiele lernt das Kind zuerst Zwecke verfolgen, selbstthätig sein, sich anstrengen und ausdauern ..... Die Kinderspiele haben eine hohe Bedeutung für die ästhetische Entwickelung der Kleinen. Im Spiele gießen sich ihre schuldlosen, frohen, naturschönen Seelen in einander und verklären sich gegenseitig zu höherem Leben.“ Möge doch ja jeder Lehrer das kindliche Spiel recht würdigen und auch zu leiten verstehen! Auch die Spiele der Jugend sind ein sicherer Maßstab für den in der Schule herrschenden Geist und die Intensität der erziehlichen Bethätigung; sind dieselben roh und gemein, so geht man nicht fehl, Rohheit und Gemeinheit in der Schule unbekämpft zu vermuthen, und umgekehrt. — Während der ganzen Schulzeit aber muß jedem Kinde die Freiheit gewährt sein, sich im Sinne des Guten und Schönen zu bethätigen; alle seine Handlungen also, welche auf die Eigenschaften der äußerlichen Anmuth, „der inneren Freiheit, der Gerechtigkeit, des Wohlwollens und der Billigkeit“ Anspruch machen können, dürfen durch die Gesetze des Schullebens nicht unterdrückt,

müssen im Gegentheil durch sie provocirt und gefördert werden. Mit der fortschreitenden Entwickelung wächst diese sittliche Selbständigkeit sowohl intensiv, als extensiv. Sie ist beim Eintritte des Kindes in die Schule ein Minimum, beim Verlassen der Schule ein Maximum. Je mehr sie zunimmt, desto mehr tritt die äußere Autorität zurück, so daß dieselbe, die anfangs ein Maximum war, zum Minimum geworden ist, wenn der Zögling die Schule verläßt, um in das Leben überzutreten. Mit der äußeren Autorität nehmen auch Zucht und Strafe in dem Maße ab, als die innere Autorität, die sittliche Selbständigkeit wächst.

Alle auf das Ethische gerichteten erziehlichen Maßnahmen der Schule bezwecken Gewöhnung zum Guten und Entwöhnung vom Bösen. Jene besteht darin, daß das Kind, wenn nöthig gegen seinen Willen, consequent veranlaßt wird, das Gute zu thun, bis dasselbe gewissermaßen zur Fertigkeit geworden ist, und das Kind am Guten Gefallen findet. Ist es einmal dahin gelangt, dann billigt es gerne die Maßregeln seiner Erzieher, auch wenn dieselben ihm früher unverständlich und zuwider waren. Grundbedingung der Gewöhnung in der Schule ist die Consequenz des Lehrers; von den einmal als nothwendig erkannten Maßnahmen dulde er durchaus keine Abweichung und lasse auch sich keine zu Schulden kommen. Wo in der Schulerziehung die eiserne Consequenz fehlt, da liegt die Erziehung brach und Lehrer wie Schüler gleichen dem schwachen Rohre, das vom Winde bald rechts, bald links gebeugt wird. Mit derselben Consequenz muß die Entwöhnung der Kinder vom Bösen erstrebt werden, das in ihnen schon Boden gewonnen hat. Man verhütet jede Anregung dieser Angelegtheiten und sucht die ihnen entgegenwirkenden Seelengebilde zu stärken, damit jene mehr und mehr in das Unbewußtsein zurücktreten, und diese Sieger bleiben, wenn es abermals zum Kampfe kommt zwischen Licht Finsterniß. Wie der richtig geleitete Zögling seinem Er-

zieher später die Gewöhnung zum Guten dankt, so dankt er demselben auch die Entwöhnung vom Schlechten und Bösen.

Daß ihren Bemühungen dieser Dank zu Theil werde, darnach muß die Schule ihr bestes Streben richten; denn dieser Dank ist das schönste Zeugniß für den Erfolg der Lehrerarbeit, er ist auch ihr schönster Lohn. Doch noch ehe der Zögling zu klarem Bewußtsein dessen kommt, was der Lehrer ihm ist, und damit zu diesem Dankgefühle, ahnt er die Verdienste, welche der Lehrer um ihn sich erwirbt, und diese Ahnung gebiert die Achtung und das Vertrauen. Beides kann der Zögling dem Lehrer nicht entgegenbringen, wenn er in die Schule eintritt; das muß der Lehrer sich erwerben und redlich verdienen. Aber von dem Tage an, wo der erste Keim des Vertrauens im Kindesherzen Wurzel zu fassen beginnt, wächst es, wenn der Lehrer nicht erlahmt in seiner erziehlichen Bethätigung, in steigender Progression; die Achtung geht in Verehrung, das Vertrauen in völlige Hingabe, und Beides in jene unauslöschliche Dankbarkeit über, welche erst am Grabe aufhört. Ein Lehrer, der das Vertrauen seiner Schüler besitzt, hat die mächtigste Unterstützung seiner Bestrebungen im Innern des Schülers; er mag diesen auf seinem Entwicklungsgange durch lachende Gefilde, oder durch dornenreiche Felsenklüfte führen, der Schüler folgt ihm unverzagt und unverdrossen, bis er sein Vertrauen belohnt findet.

So gestaltet sich die ethische Seite der Schulerziehung nach ihren Bestrebungen und Erfolgen, ähnlich auch die ästhetische Seite derselben. Auch zum Schönen soll das Kind angehalten werden, damit es das Schöne nach Wesen und Bethätigung in der umgebenden Welt zu erfassen vermöge, den ethischen Motiven seiner Gedanken und Handlungen auch die entsprechende Form sich zugselle, und so die Schale dem Kerne entspreche. Uebrigens kann auf diesem Gebiete von Ge- und Entwöhnung nur in untergeordnetem Maße die Rede sein;

desto mehr kommt es an auf eine geeignete Unterstützung der ästhetischen Bildungen im Kinde und auf eine entsprechende Gegenwirkung gegen das Unästhetische durch ausgedehnte Behütung vor dem Rohen und Gemeinen.

Jene „Unterstützung" bethätigt der Lehrer zunächst dadurch, daß er dem Kinde nur schöne und recht lebensfrische, naturwahre und unmittelbare Anschauungen aus dem Natur- und Menschenleben darbietet. Denn nur in dem, was es lebend erfaßt hat, wird das Kind ein inneres Leben empfinden, worauf die ästhetische Auffassung doch zuletzt hinausläuft. Zu demselben Zwecke muß der Unterricht das Kind, wie oben dargestellt, auf das Hohe und Ideale hinlenken. Nur eine innere Ideenwelt, die stets rege ist, erzeugt ästhetische Vorstellungen. Endlich muß aber die Schule überhaupt eine frische, lebensvolle Entfaltung der kindlichen Anlagen begünstigen. „An keinem Punkte, wo sich ein höheres Leben spiegelt, lasse der Erzieher das Kind dumpf und empfindungslos vorübergehen." Besonders kommt es hier auf das Benehmen des Lehrers an; dasselbe darf nicht wie ein kalter Hauch, oder wie ein giftiger Mehlthau auf das Schulleben wirken und so das frische, freie Leben der Jugend im Keime ersticken. Vielmehr soll der Lehrer einem unerschöpflichen Borne gleichen, aus welchem die Jugend stets neues Leben, neue Kraft, neue Begeisterung zu holen vermag, wenn sie erlahmen will. Dazu gehört vor Allem, daß die Kinder empfinden, der Lehrer habe auch ein Herz für sie und ihr Wohl. Wir erinnern an Kellners unsterbliches Wort, „daß Epheuranken sich nicht um eine Eissäule schlingen" und an das Göthes: „Epheu und ein zärtlich Gemüth heftet sich an und grünt und blüht; kann es weder Stamm noch Mauer finden, muß es verdorren, muß es verschwinden." — Wenn so der Lehrer für richtige, lebensvolle Anschauungen sorgt, die Idealwelt im Kinde fest begründet und die Jugend zu einem frischen, frohen und freien Leben zu erheben versteht, dann unterstützt er auf das

Beste die Ausbildung der Seelengebilde, welche eine ästhetische Stimmung in der Jugend erzeugen.

Doch damit allein ist's nicht gethan. Das Aesthetische ist eine zarte Blume, die der sorgfältigsten Wartung und Pflege bedarf, wenn sie gedeihen soll. Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, daß aus der Schule alles Rohe und Gemeine fern bleibe. Leider sieht es bezüglich der häuslichen Erziehung darin sehr schlimm aus; umsomehr muß die Schule auf ihrer Huth sein, denn „nimmermehr wird die Rohheit des Hauses durch die Rohheit der Schule geheilt" und paralysirt. Es bleibt eine wichtige Aufgabe der Schule, über alles Niedere, auch über das Niedere der häuslichen Erziehung „einen mildernden Schleier auszubreiten" (Schiller). Alles Rohe und Gemeine muß aus der Schule verbannt sein; so sehr, daß selbst unvermeidliche Bethätigungen, denen der Charakter des Unschönen aufgedrückt ist, zu veredeln sind. „In keiner Schule und am allerwenigsten in der Elementarklasse, darf daher der Charakter des trägen Schlendrians, des wirren Durcheinander, des behaglichen Sichgehenlassens zur Erscheinung kommen. Was sonst dieses Gepräge an sich tragen würde: die äußeren Zurüstungen zu den Lektionen, das Zusammenräumen der gebrauchten Bücher und Geräthschaften, das Hinausgehen, das Zählen und Sprechen im Chore, das Lesen, Schreiben ꝛc. suche man durch Takt und Commando zu beherrschen, zu erfrischen, zu veredeln, zu verschönern" (Dittes). Der Takt macht die rein mechanischen Dinge in erhöhtem Maße dem Geiste unterthan und giebt ihnen darum ein geistiges Gepräge; somit ist er als ästhetisches Bildungsmittel von großer Bedeutung. — Ganz besonders muß aber alles Rohe und Gemeine aus dem Medium des Umgangs in der Schule, aus der Sprache verschwinden. Schon die äußere Seite des sprachlichen Verkehres in der Schule, der ganze Schulton, muß das Gepräge des Edlen tragen. „Solche Umgebungen, wo Alles wohllautet, deutlich und mild spricht,

müssen ganz anders auf die horchenden Kleinen wirken, als wo man sie nur anschreit, rauhe und polternde Worte liebt, noch ganz abgesehen von dem Inhalte des Gesprochenen. Das Gute und Schlimme, was der Klang der Rede des Erwachsenen auf die Jugend überträgt, haftet in der Regel so tief, daß Manche von diesen Erwerbnissen zeit Lebens nicht wieder loskommen können" (Dreßler). Darum habe der Lehrer sorgfältig Acht auf den Ton, in dem er spricht; er achte aber auch auf das, was er spricht. Alle Schimpfworte, Flüche und gemeinen, beleidigenden Redensarten sollten in der Schule niemals gehört werden; sie untergraben nicht nur die Liebe und Achtung, sie verhindern auch die Erziehung der Kinder und machen sie roh und gemein, wie auch ein solcher Lehrer ist. Wir kennen einen Lehrer, der redlich und treu in seiner Schule arbeitet, der aber das Schimpfen und Raisonniren nicht lassen kann und damit alle seine erziehlichen und unterrichtlichen Erfolge selbst völlig vernichtet. Möchten doch alle Lehrer hier recht wachsam sein „und ihre Zunge schweigen, daß sie nichts Böses rede!" Wenn der Lehrer so Acht auf sich selbst hat, wird es ihm auch gelingen, alles Rohe und Gemeine aus der Sprache der Kinder auszumerzen. Das ist wichtig; denn in wie weit es uns gelingt, aus der Sprache der uns anvertrauten Jugend das Pöbelhafte auszuscheiden, insoweit reinigen wir die letztere schon von einem an sich Häßlichen und Gemeinen; insoweit verhindern wir, daß mit niedrigen Worten zugleich niedrige Seelengebilde anklingen; insoweit läutern wir den Geschmack und geben ihm eine edlere Richtung" (Dittes). Die Schule muß es dahin zu bringen suchen, daß die Kinder für das Gemeine — wenigstens so lange sie in der Schule sind — gar keine Worte haben; sie müssen unwillkürlich davor zurückbeben, die Sprache und den Ort mit einem häßlichen Worte gleichsam zu entweihen. Besonders aber müssen sie die Worte meiden lernen, welche bei Andern die Schamröthe auf die Wangen

treiben müssen, und nie darf der Lehrer gestatten, daß bei Anzeigen über solche Dinge die Kinder solche Worte aussprechen; sie mögen dieselben umschreiben. Die Sprache muß in der Schule etwas Heiliges, nur dem Edlen Geweihtes sein, nach des Apostels Wort zur Bezeichnung Dessen nur dienend, „was keusch, was lieblich, was wohl lautet."

Während bisher mehr die innere Seite der Schulerziehung hervorgehoben wurde, müssen wir nun auch die äußere betonen. Zunächst muß hier des äußeren Benehmens gedacht werden. Die Kinder sollen lernen sich betragen, wie es anständigen Menschen geziemt. Der Lehrer soll ihnen, wie schon hervorgehoben, auch hierin Muster sein, zu dessen Nachahmung sie angehalten werden. Man dulde kein eckiges Benehmen, verbiete auf das Strengste das Lärmen und Poltern auf Treppen, in Gängen und Schulzimmern, man bestrafe empfindlich das Ausspucken auf den Fußboden u. s. f. Alle diese Dinge zeigen innere Rohheit an; und diese verliert sich mit jenen üblen Gewohnheiten.

Dann sehe man auf große Reinlichkeit, zunächst im Schulhause und Schulzimmer. Schon das Sprichwort sagt, Reinlichkeit sei halbes Leben und halte „Leib und Seele gesund." Wir wollen nur constatiren, daß Sinn für Reinlichkeit die erste Sprosse der Leiter ist, welche hinaufführt in die Höhe idealer Auffassungen und ästhetischer Genüsse. Darum sorge man dafür, daß die Treppen und Gänge des Schulhauses, sowie der Fußboden und die Fenster des Schulzimmers oft und gründlich gereinigt werden. Man dulde nirgends Staub und Spinngewebe, suche überhaupt Alles in einem Zustande zu erhalten, daß selbst rohe Kinder sich scheuen, Schmutz zu machen. Damit solcher nicht von außen hereingetragen werde, sorge man für die Einrichtungen zum Abscharren des Schmutzes vor der Thüre und veranlasse die Kinder, dieselben auch richtig zu benutzen. Auch an sich sollen die Kinder reinlich sein; niemals dulde man ungewaschene

oder ungekämmte Kinder in der Schule; die Kleider derselben müssen reinlich und geflickt sein, wo sie zerrissen waren. Auch halte man die Kinder baldmöglichst an zum Reinigen ihrer Fußbekleidung. Man beherzige das Wort Kellners: „Mancher hat, um seine Kleider nicht zu verderben, auch seine Seele unbeschmutzt erhalten.“ Besonders sollen die Kinder ihre Hefte, Bücher und Schiefertafeln reinlich halten; die schriftlichen Arbeiten sollen sauber und nett gefertigt werden; es darf nie auf die Tafeln gespieen werden zum Zwecke des Reinigens, dazu sind feuchte Schwämmchen oder Läppchen vorhanden u. s. f. Das sind ja Alles nur Kleinigkeiten, wird vielmancher Leser sagen! Allerdings; doch hängt von solchen Kleinigkeiten Großes, schließlich der ganze Erfolg der Erziehung ab. Welchem einsichtigen Lehrer geht nicht das Herz auf, wenn er eine Schule findet, wie jene musterhafte, die Kellner in seinen „Aphorismen“ beschreibt! Und wenn es dieser Schulen noch so wenige gibt, wenn noch so viele Lehrer für die sogenannten Kleinigkeiten keinen Sinn oder kein Verständniß haben, so sind dafür einzig die Seminare verantwortlich zu machen, welche den jungen Leuten bei allen ihren Lehrfächern schließlich das vorenthalten, was sie am nothwenigsten brauchen.

Ferner ist die Gewöhnung zur Ordnung ein bedeutender Faktor der Schulerziehung. Schon die Anordnung der Schulgeräthe sollte dem kritischen Auge den waltenden Ordnungssinn verrathen. „Alles muß zu rechter Zeit, am rechten Orte und in der rechten Art geschehen; jedes Ding muß sich an seinem Platze befinden. Unordentliches Durcheinanderwerfen und Durcheinanderliegen darf das Kind nirgends bemerken“ (Dittes). Und wenn wir nicht irren, macht Kellner darauf aufmerksam, daß ein Blick in den Schulschrank recht oft sehr charakteristisch ist für den in der Schule und an den Kindern bemerkten Grad des Ordnungssinnes. Auch das Kind muß angehalten werden, daß es seine Sachen

in Ordnung halte. Man sehe darauf, daß allezeit die Griffel gespitzt und die Federn rein sind; man strafe streng, wenn das Kind ein Buch vergessen, oder dasselbe nicht finden kann. Denn damit, daß man den Kindern lange Predigten über Ordnungsliebe hält und schöne Sprüchlein davon auswendig lernen läßt, ist es nicht gethan: das Kind muß durch Uebung die Ordnung üben, ihre Wohlthaten an sich selbst erfahren und sie lieben lernen.

Endlich gedenken wir hier der Schamhaftigkeit, „des Engels, der an den Punkten Wache hält, wo Thier und Mensch zusammenfallen." Man pflege sie, wie eine zarte Blume, man verhüte Alles, was sie verletzen könnte, und fördere Alles, was ihr Vorschub leistet. So pflanze man der Jugend „keusche Sitten" und streng decente Manieren ein; man sorge für die größte Reinlichkeit der Aborte und lasse die größte Ordnung beim Besuche derselben walten. Wir wollen einen Vorhang ziehen über die Sünden, welche gar viele Schulen sich in dieser Beziehung zu Schulden kommen lassen, Sünden, die um so schwerer in das Gewicht fallen, als ihre Folgen in den schauerlichsten Tiefen des Lasters gesucht werden müssen.

Wo in der Schule in dieser Weise für die Aneignung anständiger Manieren, für Reinlichkeit und Ordnung gesorgt wird, da wird dem gesammten Schulleben der Stempel der Anmuth sich aufdrücken; da wird man sich heimisch fühlen in den Räumen der Schulanstalt, da wird die Schule auch im Stande sein, dem armen Kinde, das doppelt eines Ortes bedarf, wo es sich behaglich zu fühlen vermag, ein freundlicher Aufenthalt und ein zweites, schöneres Heim zu werden. Sehr gut ist es, wenn mit der Anmuth des Schullebens auch eine äußerliche anmuthige Erscheinung der Schulräume harmonirt. Zum Theil liegt dieß in der Gewalt des Lehrers: man behänge die Wände des Schulzimmers mit Bildern; man ziehe Blumen an den Fenstern und suche auch im Winter

den Schulsälen dadurch, daß man Blattpflanzen in ihnen zieht, ein veredeltes Aeußeres zu geben. Den Schulhof bepflanze man mit schattenspendenden Bäumen und die Einfriedigungsmauern lasse man überwuchern mit freundlichem Grün. Bezüglich des Aeußeren des Schulhauses und der Lage desselben kann der Lehrer freilich nur Wünsche haben; trotzdem wollen wir an die Worte Kellners erinnern: „Ein Schulhaus sollte stets die heiterste, sonnigste Lage im ganzen Orte haben; gemüthlich still sollte es etwas fern ab vom Markt- und Straßenverkehr stehen, und zur Vollendung des schönen Stilllebens wünschte ich vielleicht noch eine breitschattige Linde herzu, welche an heißen Sommertagen die fröhliche Jugend zu Gesang und Spiel um sich versammelte."

Was bei der inneren Seite der Schulerziehung das Gesetz ist, das ist bei der äußeren die Hausordnung; ohne diese ist ein wahrhaft sittlichendes Schulleben unmöglich. Darum gestatte man uns, im Folgenden die Grundzüge einer Hausordnung, welche sich bewährt hat, vorzuführen. — Eine Viertelstunde vor dem Beginne des Unterrichts ruft die Glocke zur Schule; mit dem ersten Glockentone betritt der Lehrer seine Klasse, noch ehe ein Kind sie betreten hat. Mit speciellen Vorbereitungen für den Unterricht beschäftigt — Zurichten der Kreide, Revision der Wandtafeln und Schwämme u. dgl. beobachtet der Lehrer scharf die eintretenden Schüler, die angehalten sind, ihn freundlich zu grüßen; wer ungekämmt, mit schmutzigen Schuhen ꝛc. erscheint, wird sofort zurückgeschickt, damit er vor dem Beginne des Unterrichts womöglich noch das Fehlende ergänze. Der Lehrer unterhält sich hier und da mit einzelnen Kindern; übrigens ist allen leises, flüsterndes Sprechen gestattet. Mit dem Glockenschlage zeigt die Schelle den Beginn des Unterrichtes an; derselbe wird mit Gesang und Gebet sofort eröffnet. Etwa zuspät kommende Schüler bleiben an der Thüre stehen, bis ein Wink sie zum Lehrer ruft zur Verantwortung, oder ihnen erlaubt sich zu setzen. Das

leidige Zuspätkommen muß mit allen Mitteln bekämpft werden. Man bespreche sich mit den Eltern, ja man strafe nöthigenfalls die Kinder, besonders aber fange man mit eiserner Consequenz den Unterricht pünktlich an. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß überall, wo der Unterricht pünktlich beginnt, die Schüler pünktlich erscheinen, daß dagegen ein unpünktlicher Anfang des Unterrichts immer unregelmäßiges Kommen der Kinder zur Folge hat. „Wir haben ja noch Zeit, unsere Lehrer sprechen noch ein Bischen zusammen!“ so rief auf unsere Frage uns einst ein Junge zu! Da sei man denn doch lieber gewissenhaft bis zum Extrem! Ein von uns hochverehrter Leiter einer Schulanstalt konnte, wenn er einmal zu spät kam, nie umhin, sich bei seinen Schülern zu entschuldigen. Wir halten dieß Verfahren (wenigstens in den Oberklassen) für nachahmenswerth. Das Verhalten des Lehrers und der Schüler während des Unterrichtes übergehen wir. Man richtet sich so ein, daß man etwa 5 Minuten vor dem Stundenwechsel sein Pensum erledigt hat und gönne sodann den Kindern einige Minuten Ruhe, bis die Glocke den Beginn der folgenden Stunde anzeigt. Es ist eine häßliche Unsitte vieler Lehrer, daß sie nie fertig werden und noch lange über das Läuten hinaus von ihrem Gegenstande sich nicht trennen können. Zunächst ist ein solcher Lehrer das Vorbild der Unpünktlichkeit; dann bereitet er der Jugend wahrhafte Qualen. Das steht uns noch lebhaft vor Augen, wie einer von unseren Lehrern uns lebhafte Jungen manchmal geradezu zur Verzweiflung brachte damit, daß er manchmal fünfviertel, manchmal sogar ein und eine halbe Stunde lang sich vom Katechismus oder der Kirchengeschichte gar nicht trennen konnte; und der deutsche Unterricht kam dann zu kurz! Uebrigens ist ein solches Verfahren des Lehrers stets ein Zeichen schlechter Vorbereitung auf den Unterricht. Wer sich stets sorgfältig vorbereitet, bekommt bald eine förmliche Virtuosität darin, im Voraus zu berechnen, wie viel ein Pensum umfassen muß, um gerade eine Stunde zu

füllen. Nach der zweiten Unterrichtsstunde wird 5 Minuten früher geläutet, weil alle Kinder auf den Schulhof hinausgehen. Der Schuldiener öffnet die Thüre des Klassenzimmers, sobald die Klasse an die Reihe kommt. Und zwar gehen stets zwei Klassen zugleich und die im untersten Stockwerke placirten zuerst hinaus. Die Kinder gehen bankweise und müssen streng in der Reihe bleiben; auf der Treppe geht die eine Klasse auf der linken, die andere Klasse auf der rechten Seite, so daß die Mitte frei bleibt und die Communikation durchaus nicht gestört wird. Aufseher wachen darüber, daß Alles ordentlich zugehe, und zeigen dem Klassenlehrer die Kinder an, welche aus der Reihe getreten, oder vorausgelaufen sind u. s. w. Im Schulhofe hat jeder Lehrer seine Klasse zu überwachen, oder sie geeignet zum Spiele anzuleiten. Die Rückkehr in die Klassenzimmer erfolgt in umgekehrter Reihenfolge: die oberen Klassen treten zuerst ein; wieder je zwei Klassen zusammen und in strengster Ordnung. Sobald das Schulhaus betreten ist, dürfen die Kinder nur noch flüsternd zusammen sprechen. Sobald alle Kinder an ihrem Platze sind, muß auch der Klassenlehrer auf seinem Posten sein. Nachdem die Glocke das Zeichen zum Schlusse der Schule gegeben hat, wird der Unterricht mit Gesang und Gebet geschlossen und die Kinder verlassen in derselben Weise das Schulhaus, wie sie zur Freiviertelstunde gingen. — Zur Aufsicht über die Kinder beim Hinein- und Hinausgehen wähle jeder Klassenlehrer ein zuverlässiges Kind als Aufseher aus. Dieses ist gewissermaßen das Faktotum des Lehrers; es wacht auch darüber, daß die Schultafeln vor dem Beginne des Unterrichtes frisch gereinigt, der Schwamm ausgewaschen und angefeuchtet und die Kreide gespitzt und, damit man beim Gebrauche die Finger nicht beschmutze, in ein Stück Papier eingewickelt werde. Diese Vorrichtungen geschehen seitens der Kinder der Reihe nach; jedes hat einen Tag dafür zu sorgen und dabei auch frisches Trinkwasser herbeizuschaffen.

leidige Zuspätkommen muß mit allen Mitteln bekämpft werden. Man bespreche sich mit den Eltern, ja man strafe nöthigenfalls die Kinder, besonders aber fange man mit eiserner Consequenz den Unterricht pünktlich an. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß überall, wo der Unterricht pünktlich beginnt, die Schüler pünktlich erscheinen, daß dagegen ein unpünktlicher Anfang des Unterrichts immer unregelmäßiges Kommen der Kinder zur Folge hat. „Wir haben ja noch Zeit, unsere Lehrer sprechen noch ein Bischen zusammen!“ so rief auf unsere Frage uns einst ein Junge zu! Da sei man denn doch lieber gewissenhaft bis zum Extrem! Ein von uns hochverehrter Leiter einer Schulanstalt konnte, wenn er einmal zu spät kam, nie umhin, sich bei seinen Schülern zu entschuldigen. Wir halten dieß Verfahren (wenigstens in den Oberklassen) für nachahmenswerth. Das Verhalten des Lehrers und der Schüler während des Unterrichtes übergehen wir. Man richtet sich so ein, daß man etwa 5 Minuten vor dem Stundenwechsel sein Pensum erledigt hat und gönne sodann den Kindern einige Minuten Ruhe, bis die Glocke den Beginn der folgenden Stunde anzeigt. Es ist eine häßliche Unsitte vieler Lehrer, daß sie nie fertig werden und noch lange über das Läuten hinaus von ihrem Gegenstande sich nicht trennen können. Zunächst ist ein solcher Lehrer das Vorbild der Unpünktlichkeit; dann bereitet er der Jugend wahrhafte Qualen. Das steht uns noch lebhaft vor Augen, wie einer von unseren Lehrern uns lebhafte Jungen manchmal geradezu zur Verzweiflung brachte damit, daß er manchmal fünfviertel, manchmal sogar ein und eine halbe Stunde lang sich vom Katechismus oder der Kirchengeschichte gar nicht trennen konnte; und der deutsche Unterricht kam dann zu kurz! Uebrigens ist ein solches Verfahren des Lehrers stets ein Zeichen schlechter Vorbereitung auf den Unterricht. Wer sich stets sorgfältig vorbereitet, bekommt bald eine förmliche Virtuosität darin, im Voraus zu berechnen, wie viel ein Pensum umfassen muß, um gerade eine Stunde zu

füllen. Nach der zweiten Unterrichtsstunde wird 5 Minuten früher geläutet, weil alle Kinder auf den Schulhof hinausgehen. Der Schuldiener öffnet die Thüre des Klassenzimmers, sobald die Klasse an die Reihe kommt. Und zwar gehen stets zwei Klassen zugleich und die im untersten Stockwerke placirten zuerst hinaus. Die Kinder gehen bankweise und müssen streng in der Reihe bleiben; auf der Treppe geht die eine Klasse auf der linken, die andere Klasse auf der rechten Seite, so daß die Mitte frei bleibt und die Communikation durchaus nicht gestört wird. Aufseher wachen darüber, daß Alles ordentlich zugehe, und zeigen dem Klassenlehrer die Kinder an, welche aus der Reihe getreten, oder vorausgelaufen sind u. s. w. Im Schulhofe hat jeder Lehrer seine Klasse zu überwachen, oder sie geeignet zum Spiele anzuleiten. Die Rückkehr in die Klassenzimmer erfolgt in umgekehrter Reihenfolge: die oberen Klassen treten zuerst ein; wieder je zwei Klassen zusammen und in strengster Ordnung. Sobald das Schulhaus betreten ist, dürfen die Kinder nur noch flüsternd zusammen sprechen. Sobald alle Kinder an ihrem Platze sind, muß auch der Klassenlehrer auf seinem Posten sein. Nachdem die Glocke das Zeichen zum Schlusse der Schule gegeben hat, wird der Unterricht mit Gesang und Gebet geschlossen und die Kinder verlassen in derselben Weise das Schulhaus, wie sie zur Freiviertelstunde gingen. — Zur Aufsicht über die Kinder beim Hinein- und Hinausgehen wähle jeder Klassenlehrer ein zuverlässiges Kind als Aufseher aus. Dieses ist gewissermaßen das Faktotum des Lehrers; es wacht auch darüber, daß die Schultafeln vor dem Beginne des Unterrichtes frisch gereinigt, der Schwamm ausgewaschen und angefeuchtet und die Kreide gespitzt und, damit man beim Gebrauche die Finger nicht beschmutze, in ein Stück Papier eingewickelt werde. Diese Vorrichtungen geschehen seitens der Kinder der Reihe nach; jedes hat einen Tag dafür zu sorgen und dabei auch frisches Trinkwasser herbeizuschaffen.

Denn in jeder Klasse sollte ein Krug nebst Glas sich befinden, damit die Kinder, wenn sie das Bedürfniß nach Wasser fühlen, in der Stube trinken können; es macht das so weniger Störung, und im Winter darf schon in Rücksicht auf die Gesundheit nicht geduldet werden, daß die Kinder auf den Hof an den Brunnen gehen, um Wasser zu trinken. Jeden Tag nach Schluß der Schule schreibt der Aufseher den Namen des Kindes auf die Rückseite der Wandtafel, das für den folgenden Tag der Beauftragte du jour ist. In den Elementarklassen muß der Schuldiener das thun, was die Kinder nicht besorgen können, und der Lehrer muß Alles stets controlliren. In den Oberklassen muß es dahin kommen, daß die Kinder aus eigenem Antriebe, ohne weitere Anleitung diese — gewissermaßen häuslichen Klassenangelegenheiten erledigen. Ein zweiter Aufseher ist dafür bestimmt, über den Besuch der Aborte zu wachen. Jede Klasse sollte mehrere zugewiesen bekommen. Nie darf mehr als ein Kind in einen solchen eintreten, jede Verunreinigung wird sofort angezeigt und beseitigt u. s. f. Wenn ein Kind während des Unterrichts das Bedürfniß fühlt, einmal hinauszugehen, dann wird das selbstverständlich erlaubt; doch lasse man sich nicht düpiren: bei einiger Uebung sieht man schon an den Mienen des Kindes, ob es angezeigt ist, ihm das Hinausgehen zu gestatten oder nicht. Dazu kommt, daß es in jeder Klasse nur einige Kinder sind, welche nicht warten können; diese kennt man bald. Noch ist der Einrichtung der Bankobersten zu gedenken; dieselben controlliren die Griffel, Federn und Schiefertafeln ihrer Bank, sie theilen die Schreibhefte u. dgl. aus, und andere derartige Leistungen mehr. Das Hauptbestreben des Lehrers muß dahin gehen, die Kinder in den äußerlichen Dingen möglichst früh selbständig zu machen; sobald sie das sind, nehmen sie mit Vergnügen Arbeiten auf sich, die ihm viel Umstände machen, oder deren immerwährende Controllirung eine wahre Last ist. Wenn die Kinder so für ihre Angelegen-

heiten selbst sorgen lernen, dann bildet sich auch der rechte Klassengeist aus, der nicht nur über die äußere Erscheinung der Klasse, sondern auch über die Klassenehre wacht, der darum ein erziehlicher Faktor ist von großer Bedeutung; denn wenn erst das Kind bei Allem was es thut unwillkürlich denkt: „Ich bin ein Erstkläßler! ꝛc.", dann hat die Schule leichte Arbeit.

Wenn in dieser Weise eine derartige Hausordnung in allen Klassen durchgeführt wird, und alle Lehrer die Erziehung in einem Sinne leiten, dann muß die Schule Resultate erzielen. Dieß wird aber nur geschehen, wenn das Lehrercollegium eine innere Einheit darstellt und eine solche auch äußerlich repräsentirt. Dann nur wird der Schaden, welchen alle mehrklassigen Schulen vor den Schulen mit einem Lehrer voraushaben, daß nämlich bei ihnen die Erziehung nicht in einer Hand liegt, einigermaßen ausgeglichen. Wir können hier nicht näher auf die persönlichen Beziehungen in dem Lehrercollegium eingehen, obwohl dieß ein äußerst wichtiger Punkt ist, der überall alle Beachtung verdient. Es soll nur constatirt werden, daß wir angesichts der heutigen Verhältnisse im Lehrerstande auf eine freie Vereinigung und ein freies Zusammenstreben nur in besonders glücklichen Verhältnissen, wo gerade verwandte und vorwärtsstrebende Geister zusammenkommen, das Hauptgewicht legen. In weitaus den meisten Fällen muß eine charaktervolle und feste Leitung die Hauptsache thun, eine Leitung, welche Jedem seinen Wirkungskreis abgrenzt und Competenzstreitigkeiten u. s. w. im Keime erstickt. Es ist ein altes Wort, daß man die Menschen, um sie recht zusammenzubringen und in eine Richtung zu weisen, in mancher Beziehung auseinanderhalten müsse. Man stelle jede Kraft auf ihren Platz und gebe dem „Knorren" gar keine Gelegenheit, sich mit dem „Knuppen" zu entzweien. Wie gesagt, wir halten dieß in weitaus den meisten Fällen für das Beste und geben mit Vergnügen Ausnahmen zu; denn leider enthalten diese Worte für unseren

Stand keine Complimente. Hoffentlich kommt derselbe bald allgemein dahin, daß „der Knorren den Knuppen vertragen lerne“ aus freiem Antriebe. — Also ein innerlich und äußerlich einiges, nach einem Ziele strebendes, in einem Sinne arbeitendes Lehrercollegium, das in der That die erzieherische Einheit in der Schule darstellt, welche durch den Inspektor nach Außen repräsentirt wird.

Nur ein solches Lehrercollegium, das eine Hausordnung handhabt und in gleicher Weise erziehliche Maßnahmen ausführt, ist fähig den Klassengeist der verschiedenen Klassen zu einem Schulgeiste zu concentriren. Der Schulgeist ist gleichsam der erzieherische Odem, welchen die Schulgemeinschaft aushaucht. Ihm kann sich weder Lehrer noch Schüler entziehen; er unterstützt die Schwachen und bändigt die Starken, er belebt die Muthlosen und dämpft die Feuerseelen; er duldet keine Sonderbündeleien und scheidet gleich der Lebenskraft im gesunden Organismus, alle fehlerhaften Entwickelungen aus. Der Schulgeist sichert der erzieherischen Thätigkeit der Schule nicht nur Erfolg; er verleiht ihr auch idealen Schwung und Charakter. Der Schulgeist durchzieht wie eine ideale Atmosphäre das ganze Schulleben, und sein Charakter sei von Haus aus darum ein religiöser, denn die Religion umfaßt ja die Blüthe alles Hohen und Idealen. Darum gestatte uns der Leser hier noch beherzigenswerthe Worte von Dittes anzuführen, welche auf die Bahn hinweisen, auf der man diesen ideal-religiösen Schulgeist erreicht. „Wenn das Kind froh und dankerfüllt sich seines Lebens freut; wenn es staunend die Größe der Natur betrachtet; wenn es in sich selbst die Stimme der Ermahnung, der Billigung oder des Tadels vernimmt; wenn es den Sieg des Lichtes, der Wahrheit und Tugend, den Sturz finsterer Gewalten, der Lüge und Bosheit in lebensvollen Geschichtsbildern anschaut: dann weise der Erzieher das Kind hin auf die ewige Gottheit, die mit Güte und Heiligkeit über der Menschheit waltet ..... Ist so

der werdende Mensch dahin gelangt, daß er im sanften Lufthauche wie im Donnerwetter, im Grashalme, wie am Sternenhimmel, im freundlichen, wie im trüben Geschicke die Gottheit findet und fühlt: dann wird auch das Gottesbewußtsein die in der Seele angelegten göttlichen Elemente immer wachhalten, und der Gottesgedanke wird zur sittlichen Macht werden, indem das Anschauen der göttlichen Güte und Heiligkeit das Verwandte, die Rechtschaffenheit und das Wohlwollen im Menschen weckt und zur That steigert"*).

Wir fanden, daß die Schule, um erziehlich zu wirken, eine ethische und ästhetische Gemeinschaft darstellen müsse, als deren Ausfluß ein idealer und religiöser Schulgeist sich manifestirt. Die sittliche Ausbildung wird vorzugsweise gefördert durch Gewöhnung und Entwöhnung, die ästhetische durch Unterstützung und Behütung; eine zweckentsprechende Hausordnung sowie ein innerlich und äußerlich einiges und übereinstimmendes Lehrercollegium sind unbedingt nöthig zur Erreichung des erziehlichen Zweckes. —

*) Dr. Fr. Dittes. Das menschliche Bewußtsein. Leipzig 1853. S. 54, 55. —

Stand keine Complimente. Hoffentlich kommt derselbe bald allgemein dahin, daß „der Knorren den Knuppen vertragen lerne“ aus freiem Antriebe. — Also ein innerlich und äußerlich einiges, nach einem Ziele strebendes, in einem Sinne arbeitendes Lehrercollegium, das in der That die erzieherische Einheit in der Schule darstellt, welche durch den Inspektor nach Außen repräsentirt wird.

Nur ein solches Lehrercollegium, das eine Hausordnung handhabt und in gleicher Weise erziehliche Maßnahmen ausführt, ist fähig den Klassengeist der verschiedenen Klassen zu einem Schulgeiste zu concentriren. Der Schulgeist ist gleichsam der erzieherische Odem, welchen die Schulgemeinschaft aushaucht. Ihm kann sich weder Lehrer noch Schüler entziehen; er unterstützt die Schwachen und bändigt die Starken, er belebt die Muthlosen und dämpft die Feuerseelen; er duldet keine Sonderbündeleien und scheidet gleich der Lebenskraft im gesunden Organismus, alle fehlerhaften Entwickelungen aus. Der Schulgeist sichert der erzieherischen Thätigkeit der Schule nicht nur Erfolg; er verleiht ihr auch idealen Schwung und Charakter. Der Schulgeist durchzieht wie eine ideale Atmosphäre das ganze Schulleben, und sein Charakter sei von Haus aus darum ein religiöser, denn die Religion umfaßt ja die Blüthe alles Hohen und Idealen. Darum gestatte uns der Leser hier noch beherzigenswerthe Worte von Dittes anzuführen, welche auf die Bahn hinweisen, auf der man diesen ideal-religiösen Schulgeist erreicht. „Wenn das Kind froh und dankerfüllt sich seines Lebens freut; wenn es staunend die Größe der Natur betrachtet; wenn es in sich selbst die Stimme der Ermahnung, der Billigung oder des Tadels vernimmt; wenn es den Sieg des Lichtes, der Wahrheit und Tugend, den Sturz finsterer Gewalten, der Lüge und Bosheit in lebensvollen Geschichtsbildern anschaut: dann weise der Erzieher das Kind hin auf die ewige Gottheit, die mit Güte und Heiligkeit über der Menschheit waltet ..... Ist so

der werdende Mensch dahin gelangt, daß er im sanften Lufthauche wie im Donnerwetter, im Grashalme, wie am Sternenhimmel, im freundlichen, wie im trüben Geschicke die Gottheit findet und fühlt: dann wird auch das Gottesbewußtsein die in der Seele angelegten göttlichen Elemente immer wachhalten, und der Gottesgedanke wird zur sittlichen Macht werden, indem das Anschauen der göttlichen Güte und Heiligkeit das Verwandte, die Rechtschaffenheit und das Wohlwollen im Menschen weckt und zur That steigert"*).

Wir fanden, daß die Schule, um erziehlich zu wirken, eine ethische und ästhetische Gemeinschaft darstellen müsse, als deren Ausfluß ein idealer und religiöser Schulgeist sich manifestirt. Die sittliche Ausbildung wird vorzugsweise gefördert durch Gewöhnung und Entwöhnung, die ästhetische durch Unterstützung und Behütung; eine zweckentsprechende Hausordnung sowie ein innerlich und äußerlich einiges und übereinstimmendes Lehrercollegium sind unbedingt nöthig zur Erreichung des erziehlichen Zweckes. —

*) Dr. Fr. Dittes. Das menschliche Bewußtsein. Leipzig 1853. S. 54, 55. —

VI.

Der Geldpunkt.

Hier ist zweierlei in Betracht zu ziehen: zunächst die Kosten der Schuleinrichtung, dann, wie dieselben aufzubringen sein dürften. Vor allen Dingen bedarf die Schule der entsprechenden Räumlichkeiten; das in L. vorhandene Schulhaus mit seinen 8 Lehrzimmern reicht nicht aus; wir bedürfen fast der doppelten Anzahl. Darum ist die Erbauung eines zweiten Schulhauses, das neben das vorhandene gebaut werden kann, in Aussicht zu nehmen. Durch Ankauf einiger angrenzenden Gärten wäre auch der Schulhof entsprechend zu vergrößern; denn ein ausgedehnter Spielplatz ist dringend nöthig. In dem neuen Hause wären zugleich Conferenzzimmer, Bibliothek, physikalisches und chemisches Cabinet ꝛc. vorzusehen, was Alles jetzt fehlt. Im Ganzen werden wir nicht fehlgreifen, wenn wir den Werth der Schulgebäude mit Zubehör auf 70000 Mrk. veranschlagen, dessen jährliche Verzinsung (3500 Mrk.) wir zu den Kosten der Schule rechnen müssen. Dazu kommen ferner 800 Mrk. jährlicher Unterhaltungskosten (incl. Heizung) und 300 Mrk. für Anschaffung von Lehrmitteln und Errichtung einer Lehrer- und Schülerbibliothek. Die Hauptausgaben bilden jedoch die Gehalte des Lehrerpersonals. Wir setzen für den Schulinspektor 2000 Mrk., für 2 Lehrer der Fremdsprachen 3600 Mrk., für 10 Elementarlehrer (900—1500 Mrk.) ca. 12000 Mrk., für 3 Lehrerinnen (750—1200 Mrk.) ca. 3000 Mrk. und endlich für den Schuldiener 750 Mrk. an; in Summa ca. 21000 Mrk., sodaß die Gesammtkosten sich auf ca. 28000 Mrk. belaufen. Somit kostet das Schulkind durchschnittlich 42 Mrk., welche

Ziffer sich jedoch voraussichtlich bedeutend herabmindern wird, da dem starken Anwachsen der Bevölkerung entsprechend, sich auch die Kinderzahl erheblich vermehren wird. Denn die Kinderzahl in den oberen Klassen entspricht jetzt einem weitaus niedrigeren Bevölkerungsstand. Eine Erweiterung der vorgeschlagenen Schuleinrichtung ist jedoch, selbst wenn die Einwohnerzahl in so rapider Weise, wie in den letzten Jahren, auch fernerhin zunehmen sollte, sobald nicht nothwendig. Dazu kommt, daß die hier vorausgesetzte völlige Ausbildung der vorgeschlagenen Organisation erst im Laufe einiger Jahre eintreten wird, weshalb die Ausgaben sich anfangs bedeutend niedriger stellen dürften. Endlich wird ein Theil der Ausgaben durch Schulgeld aufgebracht werden. Uebrigens werden Schulmänner, welche wissen, was die Beschulung eines Kindes in anderen, besonders größeren Städten, zu kosten pflegt, die Summe von 42 Mrk. nicht zu hoch finden, besonders, wenn sie in Betracht ziehen, daß in dieser Summe auch die Kosten der Fortbildungsschule einbegriffen sind. Die einzelnen Ansätze für die Ausgabeposten mögen für sich selbst sprechen; nur darüber, daß wir die Anstellung dreier Lehrerinnen vorgesehen haben, wollen wir einige Worte verlieren. Zunächst wird die Erkenntniß immermehr sich Bahn brechen, daß bei dem herrschenden Zeitgeiste trotz aller Gehaltsaufbesserungen der schon vorhandene Lehrermangel sich noch steigern werde; und der Lehrerberuf ist ein solcher, den das Weib, ohne seiner selbst sich entäußern zu müssen, sehr wohl zu ergreifen vermag. Dazu kommt, daß das weibliche Element in dem Lehrercollegium einer Mädchenschule hinreichend vertreten sein soll, weil sonst die Gefahr eintreten kann, daß das Collegium für den Entwickelungsgang des einen oder andern Charakters unter den Schülerinnen kein rechtes Verständniß zu erlangen vermöchte. — Aus Ersparnißrücksichten sollte man jedoch die Anstellung von Lehrerinnen nicht befürworten; denn obschon die Frauen weniger Bedürfnisse haben mögen,

als die Männer, so fordert schon die Achtung vor ihrem Beruf, daß ihre Gehalte nicht allzuverschieden sein dürfen von denen ihrer männlichen Collegen. Allerdings setzen wir hier Lehrerinnen voraus; welche den Lehrern an Bildung nicht nachstehen und durch die nöthigen Examina dieß bewiesen haben. Wir wissen wohl, daß Viele über die Lehrerinnenfrage anderer Ansicht sind, wir achten eine jede Ansicht, welche begründet werden kann; doch hat es uns oft geschienen, als wenn man manchmal diese Frage nebenbei auch als Geschmackssache behandele. Dann tritt freilich jenes alte Wort in sein Recht: de gustibus etc. —

Es handelt sich also um die Aufbringung der Summe ca. 28000 Mrk. Zunächst kommt hier selbstverständlich das Schulvermögen in Betracht. Die Schule zu L. besitzt ein solches in der Höhe von etwa 27000 Mrk., sodaß ein jährlicher Ertrag von ca. 1200 Mrk. gesichert ist. Für die Deckung des Restes ist die Erhebung von Schulgeld in Aussicht zu nehmen. In wie weit ist das Schulgeld berechtigt, in wie weit verwerflich?

Die Schulgeldfrage ist eine von den pädagogischen Streitfragen, über die in unseren Tagen vielfach gekämpft wird, obschon wenig Aussicht auf eine endgiltige Entscheidung des Zwistes vorhanden ist. Nicht nur politische, sondern auch rechtliche und ethische Anschauungsweisen liegen hier in Conflikt mit einander und kreuzen sich wohl auch mit der Rücksicht auf die Praxis; sodaß wir wahrscheinlich über die Schulgeldfrage solange nicht in's Reine kommen, als es in jenen Gebieten noch Meinungsverschiedenheiten gibt, das heißt: niemals. Wir können hier unmöglich auf die Sache eingehen und möchten nur constatiren, daß wir im Wesentlichen auf dem Boden stehen, dem die unten citirte Schrift Dr. Hofmann's entsprossen ist*). Die Ansicht geht dahin, daß

*) „Die öffentlichen Schulen und das Schulgeld" von Dr. Fr. Hofmann, Stadtschulrath in Berlin. 1869.

das Schulgeld für alle Anstalten aufzuheben sei, zu deren Besuch das Kind gesetzlich angehalten werden kann, und daß für alle andern Schulanstalten die Erhebung von Schulgeld insoweit berechtigt sei, als es sich um Erstattung der Mehrkosten handelt, welche die Schüler dieser Anstalten dem Gemeinwesen machen. Da nun in L. der Besuch sowohl der Elementarschule, als auch der II. Bürger- und Fortbildungsschule obligatorisch sein würde, so könnte von den Zöglingen dieser Anstalten Schulgeld nicht verlangt werden. Nur die Schüler der I. Bürgerschule und die Kinder, welche den in der Elementarschule fakultativen französischen Unterricht besuchten, könnten zur Erstattung von Schulgeld angehalten werden. Doch ist hier nicht ausgeschlossen, daß für arme, aber begabte Kinder Freiplätze errichtet werden können. Dieß ist sogar dringend geboten; doch sollte die Zahl der so Begünstigten 20% des Schülercötus der I. Bürgerschule nicht übersteigen.

Vergegenwärtigen wir uns nun, wieviel von den Kosten des Schulwesens zu L. auf die I. Bürgerschule kommen. Was zunächst die Ausgaben für Schullokalitäten, Unterhaltung, Schuldiener, Bibliothek ꝛc. anlangt, so werden wir kaum fehlgreifen, wenn wir auf die I. Bürgerschule die Hälfte der dafür angesetzten Kosten rechnen, also ca. 2700 Mrk. Von Lehrergehalten sollen ausschließlich auf die I. Bürgerschule die Gehalte der Sprachlehrer, zweier Lehrer und zweier Lehrerinnen, also ca. 8000 Mrk. In Summe betragen also die Kosten der I. Bürgerschule 10700 Mrk. Würden alle Schüler der I. Bürgerschule die II. Bürgerschule unentgeltlich besuchen, so würden dort gewiß noch zwei Lehrer, oder doch ein Lehrer und eine Lehrerin anzustellen sein; die 2200 Mrk. repäsentiren demnach den bedeutendsten Theil der Kosten, welche noch auf Rechnung des Gemeinwesens übernommen werden müssen. Den Gehalt des Inspektors haben wir hier nicht in Betracht gezogen, weil wir der Ansicht sind, daß nicht allzuspitz gerechnet werden dürfe, und die höhere Bildung möglichst prämiirt

werden solle. In der I. Bürgerschule bleiben demnach noch durch Schulgeld aufzubringen 8500 Mrk.

Daß diese Summe auch bei Voraussetzungen zu erreichen ist, die durchaus fern von Illusionen bleiben, mögen folgende Erwägungen darthun. Der oberste Jahrgang zählt jetzt 72 Schüler, die Jahrgänge der Kinder vom 10.—13. Lebensjahr jeder einige Achtzig. Nur diese vier Jahrgänge kommen hier in Betracht. Wir haben allen Grund anzunehmen, daß von dem Jahrgange der 10jährigen Kinder ca. 40 Schüler den fakultativen französischen Unterricht der Elementarschule besuchen werden. Auch von den folgenden zwei älteren Jahrgängen wird je die Hälfte in die I. Bürgerschule eintreten, also je 40 Kinder von dem ältesten Jahrgang nehmen wir nur 30 Kinder an, welche die I. Bürgerschule bis zum fünfzehnten Jahre besuchen. Und über dieses Alter hinaus sollen im Ganzen nur 10 Kinder in der Schule bleiben. Setzen wir nun das Schulgeld in folgender Weise fest:

Alter der Kinder,	Klasse,	Jährl. Schulgeld,	Zahl der Kinder,	In Summe.
10—11		30 Mrk.	40	1200 Mrk.
11—13	III (II)	40 „	80	3200 „
13—15	II (I)	50 „	70	3500 „
15—17	I (Selekta)	60 „	10	600 „

dann ist die Summe von 8500 Mark durch das Schulgeld gedeckt. Durch die Stadtkasse bleiben dann immerhin noch ca. 18300 Mrk. oder 6100 Thlr. zu decken, welche am besten durch Communalumlagen erhoben werden. L. wird künftighin jedenfalls eine beträchtliche Summe mehr für seine Schulen opfern müssen, als seither; doch ist ja das Geld, welches für die Schule verwandt wird, ein wohlangelegtes Capital, das reichlich Zinsen trägt; und wir sind überzeugt, daß in L. kein Opfer zu groß erscheint, welches der Volksbildung wahrhaft frommt.

Schluß.

Somit sind wir am Ende unserer Aufgabe angelangt, und es erübrigt nur noch, einige allgemeine Gesichtspunkte wenigstens anzudeuten. Die von uns für L. empfohlene I. Bürgerschule wird ganz die Stellung einer Mittelschule mit verlängerter Lehrzeit in Anspruch nehmen können. Immerhin bringen die Eltern ein Opfer, wenn sie ihre Kinder noch ein Jahr länger dem Geschäftsleben entziehen; denn wenn auch in jedem Falle die Kinder den Nutzen haben werden, so wird das Opfer nur in wenigen Fällen den Eltern zu Gute kommen. Der Staat sollte aber Alles thun, diese Opferwilligkeit der Eltern zu unterstützen, zu provociren und zu belohnen. Darum soll hier die Frage angeregt werden, die auch schon von Baden aus erörtert wurde, ob sich nicht eine Verminderung der aktiven Militärdienstpflicht von drei auf zwei Jahre bei Denen empfehle, die bis zum 15. Jahre eine öffentliche Schule besucht und eine Fremdsprache gelernt haben; selbstverständlich gute Führung im Dienste vorausgesetzt. Schon jetzt pflegt man ja tüchtige junge Leute nach zweijähriger Dienstzeit zu entlassen; es handelt sich also nur darum, diesen Gebrauch noch mehr zu verallgemeinern. Wir möchten keineswegs in das Geschrei einstimmen, das die Herabsetzung der Dienstzeit im Allgemeinen verlangt. Gerade der Lehrer, der Soldat war, kann es beurtheilen, wie noch gar viele Zeit zur gründlichen Ausbildung des Soldaten nöthig ist. Doch unterstützt die Intelligenz, überhaupt die geübte Geisteskraft diese Ausbildung bedeutend; und ein intelligenter Mann bringt es als Soldat in zwei Jahren weiter, als der Dummrian in dreien. Das ist das Eine.

Und nun das Andere. Auch in Hessen ist die Lehrerbildungsfrage und besonders die Präparandenfrage eine dringende geworden. Zur Errichtung von staatlichen

Präparandenanstalten kann man sich nicht entschließen — mit Recht. Sollte eine Anzahl nach vorliegendem Plane organisirter Schulen, deren Einrichtung von der Behörde begünstigt, eventuell auch unterstützt würde, dem Schaden nicht abhelfen können? Wir glauben es. Ein junger Mann bedürfte, nachdem er die I. Bürgerschule gänzlich durchgemacht, nur noch eines zweijährigen Seminarkurses, um, nachdem er in der Schule sich zu einem tüchtigen Manne herangebildet hat, auch ein tüchtiger Lehrer zu werden. Das Seminar wäre dann vorzugsweise Berufsschule. So könnte die vorgeschlagene Einrichtung auch segensreichen Einfluß üben auf die Bildung des Lehrerstandes und damit auf die Schule überhaupt; denn den Lehrer heben, heißt die Schule bessern.

Ueberhaupt muß man, um ein Ganzes zu verbessern, die Theile desselben zu heben suchen, welche den inneren Zusammenhang desselben herstellen, indem sie zwischen den vorhandenen inneren Gegensätzen die vermittelnde Brücke bilden. Wie der stetige Culturfortschritt der Nation nur durch allmähliche Hebung der Mittelstände gesichert erscheint, so dürften zur Hebung der Volksbildung die Hochschulen sowohl, als auch die Armenschulen weit weniger geeignet sein, als richtig organisirte Mittelschulen.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Langensalza. — Thomas'sche Buchdruckerei.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.
This book is DUE on the last date stamped below.

7Jan52KU
8Dec'51LU

ICLF (N)

9Jan52MPL
19Dec'51LU

NOV 24 1967 2 7

DEC 27'67 -9 AM

LD 21-95m-11,'50(2877s16)476

YB 04426